

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VICENTINA OLIVEIRA SANTOS LIMA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
a ação da Deb no âmbito da Capes (2009--2014).**

UBERABA - MG

2015

VICENTINA OLIVEIRA SANTOS LIMA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
a ação da Deb no âmbito da Capes (2009-2014).**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós - graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho.

UBERABA – MG

2015

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

L628p Lima, Vicentina Oliveira Santos.
Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil: a ação da Deb no âmbito da Capes (2009-2014) / Vicentina Oliveira Santos Lima. – Uberaba, 2015.
98 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2015.
Orientadora: Prof^a. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira B. de Carvalho.

1. Brasil. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2. Brasil. 3. Formação de professores. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 378.1

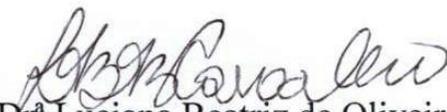
Vicentina Oliveira Santos Lima

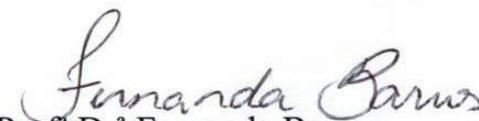
**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
A ação da DEB no âmbito da Capes (2009-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31/08/2015

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Luciana Beatriz de Oliveira Bar
de Carvalho (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof.ª Dr.ª Fernanda Barros
UFG – Universidade Federal de Goiás


Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
UNIUBE - Universidade de Uberaba

“Se ensinarmos nossos estudantes de hoje como ensinávamos os de ontem, estaremos lhes roubando o futuro” (John Dewey, 1944)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Uberaba, pela oportunidade imensurável. Agradeço aos estimados professores, aos servidores sempre prestativos. Agradeço a todos os amigos pelo carinho e apoio, em especial à Viviane por ter me inspirado nessa jornada. Agradeço ainda à minha orientadora pela imensa paciência e disponibilidade de compartilhar didaticamente um saber precioso.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família meus pais, Otávio e Geralda in memoriam pela luz forte de toda uma vida; meu irmão João Batista, pelo apoio, perseverança e humildade; aos meus filhos Olívia e Eduardo Filho, pessoas únicas no jeito de serem amados e de amar; ao Eduardo companheiro de longo percurso da vida .

RESUMO

Esta pesquisa aborda as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, desde o final do século XX, com enfoque na década de 1990, verificando a legislação para a formação de professores. Em especial, analisam-se as implicações da Capes-DEB para a formação docente. Para tanto, realizou-se revisão de literatura e a análise das legislações como a Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional- LDB/96; Lei 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (2001-2010); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) /2007; Decreto n° Lei 6.094/2007; Decreto 6.775/2009, bem como o aporte teórico de Libâneo (1991, 2005, 2014); Saviani (2008, 2009, 2010) e Gatti (2008, 2009, 2012), Sheibe (2002); Shiroma (2011); Bardin (2005). Verificou-se que as leis que regulamentam a formação de professores no Brasil constituem processos de mudanças e descontinuidade, a Capes- DEB é compreendida pelas políticas públicas como forma de valorização docente e iniciativa para formação inicial e continuada. Pesquisa do tipo descritiva, cuja metodologia baseou-se na revisão de literatura e documental sobre as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, o estudo dos programas desenvolvidos pela Capes-DEB, no período de (2009 a 2013) 92014). A pesquisa contou com as abordagens qualitativa e quantitativa .Tem como objeto de estudo a Política Educacional brasileira, com enfoque na Política Nacional de Formação de Professores, para a formação de futuros professores nos cursos de licenciatura, e cursos de formação continuada para professores que já estão na prática do magistério.Nesta perspectiva, a presente pesquisa faz emergir elementos de análise para uma reflexão crítica sobre a política nacional de formação de professores para a educação básica.Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa processos educativos e cultura do programa de mestrado em educação da Universidade de Uberaba- Uniube.Tem como objetivo central compreender e interpretar as configurações das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990,com ênfase na Política Nacional de Formação de Professores, identificar os programas desenvolvidos pela Capes –DEB, de formação inicial dos alunos dos cursos de licenciaturas, e a formação continuada para os profissionais do magistério,e sedimenta-se na bibliografia nacional atualizada sobre o assunto, com ênfase na sua relevância para a temática estudada. Foram consultados e selecionados e analisados artigos relacionados à política educacional brasileira, sobre a formação de professores, entre teses e dissertações no portal de Periódicos da Capes Sistema de Bibliotecas (SISBI), Sistema de Biblioteca – SIBi/ USP e CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, que visaram construir um maior grau de aprofundamento de estudo e das reflexões sobre as políticas educacionais brasileira e a Política Nacional de Formação de Professores.

Palavras-chave: Brasil. CAPES-DEB; Brasil; Formação de Professores; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The present research focuses on educational policies on teacher's education in Brazil since the late twentieth century, giving emphasis to the decade of 1990 and also checking the legislation concerning teacher's education. Implications and actions from CAPES (Coordination for higher level education improvement), a Brazilian education agency, were analyzed. In order to do so, a review and analysis of related legislation was carried out, focusing on the Constitution of Brazil, the Act of Bases and Guidelines of National Education – LDB/96; act numbered 10.172/2001, National Plan of Education in Brazil (2001 – 2010); Plan for Development of Education (PDE) 2007; Decrees numbered 6.094/2007, 6.775/2009, as well as the theoretical framework of Libâneo (1991, 2005, 2014) and Gatti (2008, 2009, 2012), Sheibe (2002); Shiroma (2011); Bardin (2005). It was noticed that such legislation that regulates teacher's education in Brazil constitutes processes of change and discontinuity. CAPES is comprised by the public policies as means for teacher appreciation and initiative for initial and continued teacher's education. This research can be characterized as descriptive and the methodology used was based on the review of literature and documents about the educational policies aimed to teacher's education in Brazil, as well as the study of the actions and programs developed by CAPES-DEB, within 2009 and 2014. The research also used quantitative and qualitative approaches. It has as study objective the National Policy of Education, focusing on the National Policy for Teacher's Formation for the future teachers in teaching graduation courses and continued education programs for teachers who are already teaching. Under this light of analysis, the present research enable that elements of analysis emerge, targeted to a critical reflection about the national policies for teacher's education. The research is inserted in the line of research of educational processes and culture of the undergraduate program in education of the University of Uberaba - UNIUBE. It has as main objective, to understand and interpret the settings of Brazilian Educational policies from 1990 then forwards, emphasizing in the National Policy for Teacher's Education, identifying the programs developed by CAPES-DEB on the initial formation of students from teaching graduate courses and continued formation for teachers. The research is sedimented in the updated national bibliography about the topic, with emphasis on its relevance for the overall theme of the research. Papers and dissertations related to the National Policy of Educational were selected and analyzed, focusing on teacher's education, especially in the System of Journals and Libraries (SISBI), System of Libraries of USP (SIBi/USP e CPDOC from Getulio Vargas Foundation, such consultation aimed to build a greater level of deepening on the studies and reflections about the Educational Policies of Brazil and the National Policy for Teacher's Education.

Keywords: Brazil. CAPES-DEB; Educational Policies; Teacher's Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura da DEB	65
Quadro 1 – DEB- IES Participantes e Parcerias por UF e por Região	66
Gráfico 1 - IES Parceiras Total - Todos os Programas por Dependência Administrativa- 2013	67
Gráfico 2 - IES Parceiras Distribuição Percentual por Região 2013.....	68
Figura 2 – PARFOR: municípios com pelo menos um professor matriculado (2013)	73
Quadro 2 - Etapas de trabalho	74
Figura 3. PIBID: distribuição dos 855 campi, 2014.....	83
Tabela 1 - PIBID: Distribuição no Brasil, 2014.....	83
Tabela 2 - Número de IES e Projetos Participantes do PIBID em 2014 por edital e região. ...	84
Tabela 3 - Distribuição de Bolsas aprovadas por nível de participação PIBID em 2014.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX.....	20
1.1 Marcos Históricos e a Definição da Economia, da Política e da Educação na Década de 1990.....	20
1.2 Política Pública e a Educação no Brasil na Perspectiva dos Direitos Sociais.....	30
1.3 Reformas Educacionais e Formação de Professores.....	36
CAPÍTULO 2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
2.1 Introduzindo a Questão.....	42
2.2 A Formação de Professores na Legislação Brasileira: PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024).....	45
2.3 A Formação Inicial e Continuada de Professores como Política de Estado.....	50
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DA DEB NO ÂMBITO DA CAPES.....	60
3.1 DEB e a inserção em Programas de Formação de Professores: PARFOR e o PIBID.....	60
3.1.1 Formação de Professores e o PARFOR.....	68
3.1.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	-	Ato Infracional
BM	-	Banco Mundial
BIRD	-	Banco Interamericano de Reconstrução para o Desenvolvimento
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	-	Diretoria de Educação Básica (Capes- DEB)
CEFOPE	-	Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis
CETEB	-	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CP	-	Conselho Pleno
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CONAFOR	-	Comitê Gestor Nacional da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, de nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	-	Fundo da Educação Básica
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FNDEP	-	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORPROF	-	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente
ICASU	-	Instituição Cristã de Uberlândia
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IF	-	Instituto Federal de Educação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PONAFOR	-	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica Pública
PNE	-	Plano Nacional de Educação
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	-	Sistema de Avaliação da Educação
SINAFOr	-	Sistema Nacional de Formação
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	-	Fundo Nacional para a Infância
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas
FUPAC	-	Faculdade Presidente Antônio Carlos

INTRODUÇÃO

Considerar que a educação escolar seja um processo dinâmico, que consiste no “ensinar e no aprender”, conforme o pensamento de Libâneo (1991), é premissa norteadora da minha trajetória profissional como professora, e que acredito ser à base de sustentação do meu projeto político pedagógico. E, para além do trabalho docente, também pode ser levado em conta como apoio fulcral do meu projeto de vida.

A didática, como processo pedagógico, utilizada em sala de aula pode possibilitar ao professor imprimir, nas abordagens com os diversos sujeitos, um diferencial nas intervenções/mediações com base nos princípios do respeito ao ser humano, na defesa da democracia, das garantias individuais, dos direitos básicos e na diminuição das desigualdades. Assim, ainda de acordo com Libâneo (2005), a didática pode possibilitar ao professor exercer seu papel social, pautado em conteúdos teóricos e profissionais, capazes de abrir um canal ampliado com a realidade que o cerca.

Nessa mesma direção, a didática na formação de professores, segundo Libâneo (2014), pode ser apresentada como a ciência profissional do professor, e, simultaneamente, uma disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional. Sua especificidade epistemológica é o estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com um saber, em situações pedagógicas contextualizadas. Em um processo que assegure a unidade entre o aprender e o ensinar, o aluno é orientado, em sua atividade autônoma, por adultos e colegas, para apropriar-se dos produtos da cultura, da ciência, da arte, de modo geral, da experiência humana.

É possível observar que o autor agrega, ainda ao seu pensamento, uma relação importante da educação com os processos formadores da sociedade: "desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência", em tempos difíceis para aqueles que vivem do trabalho (LIBÂNEO, 1991, p. 26).

A história dos professores e de toda a comunidade escolar está registrada desde o Brasil Colônia, e, na atualidade, ainda é foco de interesse da sociedade e do Estado. A Política Nacional de Formação de Professores representa uma atualização dos velhos problemas da educação brasileira. De acordo com Gatti (2008), também existe a preocupação com a formação continuada dos professores devido: “às condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos, nos desafios postos ao sistema pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia no sistema de

ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas” (GATTI, 2008, p. 58).

Saviani (2007) corrobora com este pensamento ao afirmar que os professores se encontram em estado de carência de visão de conjunto. Foi pensando nos professores que ele escreveu o livro *A História das ideias pedagógicas no Brasil*, que retrata as principais ideias pedagógicas e as práticas educacionais difundidas ao longo de nossa história, desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, até o início do século XXI.

As preocupações a respeito dos processos pedagógicos desenvolvidos pelo professor em sala de aula, apresentadas pelo autor, demandaram o estabelecimento de bases da pedagogia histórico-crítica, e nessa perspectiva, a busca por uma proposta que procura agregar as necessidades educacionais de nosso tempo, postulando o emprego de conteúdos didáticos e de recursos científicos e tecnológicos que sintetizem o repertório de conquistas culturais da humanidade (SAVIANI, 2007).

Nessa abordagem teórica, procurou-se, na formação continuada para professores, elementos novos para a (re) criação da prática docente em sala mediante um curso de formação para professores, oferecido pela Rede Nacional de Formação de Professores, o Renafor 2¹. Por isso, acredita-se em numa educação pública gratuita de qualidade, capaz de desenvolver no sujeito uma reflexão crítica na construção do seu projeto histórico de vida.

Na avaliação de Mello (1996), na maioria dos países da América Latina, entre eles, o Brasil, o modelo educativo serviu a uma elite altamente educada e informada, e para a grande massa escolarizada, ajudou a dar conta das tarefas elementares de uma industrialização tardia e dependente. No sentido de romper com esse antigo modelo, estratégias foram criadas por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1992, com o desdobramento da criação da Diretoria Educação Básica, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Diretoria de Educação Básica (CAPES-DEB), voltada para a implementação de projetos de formação continuada de professores, uma ferramenta para que a educação se constitua em direito de todas as pessoas, independentemente da idade e da classe social.

¹ RENAFOR: A RENAFOR tem como objetivo promover a formação continuada dos professores da educação básica. Os cursos geridos pela SEB (RENAFOR SEB) promovem essa formação nas seguintes áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Já os cursos geridos pela SECADI (RENAFOR SECADI) destinam-se a formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, que valorizem a diversidade humana, os ecossistemas naturais, com respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras. RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação **Resolução n° 23, de 24 de outubro de 2014; Resolução n° 24, de 16 de agosto de 2010** (com alterações pela) **Resolução n° 37, de 21 de julho de 2011** .

Na escola e nas relações sociais com os colegas, desenvolvi habilidades cognitivas e preparei-me para a vida. Nas aulas de reforço, em que eu decodificava para eles as disciplinas ensinadas pelos professores, estudávamos juntos e, nesse exercício, aprendíamos a construir o conhecimento. Já naquela época, despontava em mim o interesse pela docência.

No ano de 1993, coordenei, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), cursos de capacitação e qualificação para o trabalho e encaminhamento de adolescentes para o primeiro emprego, na Instituição Cristã de Uberlândia (ICASU). Trabalhei no abrigo sócio-educativo para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, risco social e pessoal e em situação de rua, no acompanhamento escolar. Nomeada pela juíza da Vara da Infância, fui orientadora de Adolescente em Ato Infracional (AI) em Liberdade Assistida, determinada pelo Ministério Público de Minas Gerais. A partir de então, participei de atividades didáticas extrassala de aula, como palestrante em clubes de Mães, creches governamentais e associações de moradores, entrevistas em rádio e TV, conselhos tutelares e palestras para médicos residentes da UFU e minicursos, e também palestras para alunos do curso de graduação em Enfermagem/UFU.

Em 2011, fui indicada para compor o Conselho Municipal de Educação, passando, então, a discutir a educação básica como um direito básico em estreita relação com os professores do ensino básico, uma riqueza em síntese sobre o trabalho docente. O professor foi colocado em foco, em suas perspectivas e seus processos pedagógicos.

Durante esse período, participei do curso de formação continuada da RENAFOR 2, na modalidade presencial, em busca do aperfeiçoamento e da qualificação para o fazer em sala de aula, no Polo Uberlândia, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2012, a que estavam presentes professores da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A docência exercida como professora assistente na Faculdade Presidente Antônio Carlos (FUPAC) possibilitou a participação de bancas de defesa de monografias, promoção de seminários, oficinas e debates em sala de aula.

Meu objetivo maior, com a realização do Mestrado em Educação, é dar prosseguimento à carreira docente, agregando o ensino à pesquisa para a sedimentação de uma base formadora para o trabalho em docência.

Dentre as várias razões que me instigaram para este estudo investigativo, enfatizo, agora, os principais motivos que me levaram à proposta e execução da presente pesquisa: a chance de investigar as políticas públicas com enfoque na política educacional, que trata da

formação de professores para a Educação Básica sob a óptica acadêmica na linha de pesquisa: Processos Educativos e Cultura.

Este trabalho, tendo por base as políticas educacionais brasileiras, aborda a Política Nacional de Formação de Professores e os Programas desenvolvidos pela CAPES-DEB aos cursos de formação de futuros professores, cursos de formação inicial e de formação continuada para os professores do magistério.

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo geral interpretar a política educacional brasileira relacionada com a formação de professores sob a coordenação da CAPES-DEB, utilizando-se, para isso, de objetivos específicos, tais como: descrever como está regulamentada a política de formação de futuros professores cursos de licenciatura, e para professores que estão na prática, a quem são destinados os cursos de formação continuada, e o papel da CAPES-DEB; identificar os aspectos políticos, econômicos e culturais no que tange aos fatores que interferem no processo administrativo e na eficácia dos programas, e na evolução dos cursos na sua linha do tempo; e elencar os projetos implementados no período de 2009-2014, conforme o relatório de Gestão da Capes-DEB.

Para concretizar os objetivos, foi escolhida a pesquisa do tipo descritiva, com a seguinte metodologia: a revisão de literatura e a pesquisa documental, que versa sobre a política educacional brasileira, que trata da formação de professores no período de 1990 a 2014, com as abordagens de cunho qualitativo, e quantitativo, e a análise de conteúdo.

Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) contribuem com o suporte teórico, ao avaliarem que a investigação qualitativa possui como características uma fonte direta de dados, considerada pelos autores, como sendo o ambiente natural e o investigador, instrumento principal. Os dados recolhidos podem ser palavras ou imagens e estão relacionados de forma entrelaçada com os processos e os resultados.

A esse respeito, encontramos, em Pope e Mays (*apud* BENTO, 2013), uma síntese sobre a combinação das análises qualitativa e quantitativa, pois, embora difiram quanto à forma e à ênfase os métodos quantitativos e qualitativos, não se excluem, já que os métodos qualitativos podem contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos por aliarem procedimentos de cunho racional e intuitivo.

A respeito da Análise de Conteúdo, Bardin (2004) julga era que tudo o que é dito ou escrito (ou seja, qualquer comunicação) pode ser decifrada pela técnica de análise de conteúdo, constituindo-se, assim, em uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva e metódica do conteúdo patente e manifesto das comunicações, tem por finalidade a sua interpretação/tradução, combinada com a pesquisa qualitativa.

A análise quantitativa, também abordada neste estudo, possibilita uma análise dos dados da educação como avaliação das políticas educacionais. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) observam que os dados quantitativos podem sugerir tendências e servir como verificação para as ideias que se desenvolvem durante o processo de investigação. Como exemplos, expõem a importância do estudo do número de alunos existentes, se tem aumentado ou diminuído, informações descritivas (idade, raça, sexo), ou seja, dados que auxiliem na pesquisa qualitativa.

Feita a análise dos dados, procede-se à interpretação destes, definida como a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação constitui a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos ao tema. Esclarece não só o material, mas também faz ilações mais amplas sobre os dados discutidos.

Ainda de acordo com esses autores, na interpretação dos dados, deve haver um direcionamento em função da teoria. Em vista disso, procuramos compreender o histórico da política educacional para a formação de professores no Brasil e analisar os dados na atual configuração em que se encontram, para depois, analisar as propostas em relação aos programas desenvolvidos pela CAPES-DEB, cujo foco está na formação de futuros professores e os docentes que já estão na prática, como cursos de formação continuada para professores da educação básica, tendo em vista a influência da atual conjuntura de fatores que envolvem número de alunos, existência de recursos, participação das esferas de administração pública, entre outros.

Nessa etapa da pesquisa, procura-se o professor como sujeito na formação de professores como possibilidade de crescer e como um ser de unidade, predominantemente, qualitativa porque é única e irreversível, e com o objetivo de formar outro ser capaz de conhecer e controlar o ser do real, mas querendo um real mais rico e ontologicamente mais denso.

Os dados analisados foram oriundos dos materiais produzidos pela equipe técnica da CAPES-DEB e pelos documentos oficiais da legislação da política educacional, bem como o aporte teórico que subsidiou a reflexão e a discussão sobre as políticas educacionais e formação de professores. Para tanto, foram selecionados e analisados documentos oficiais existentes como a legislação que trata da política educacional de formação de professores, oriundos das bases nacionais de dados Sistema de Bibliotecas Bireme, Lilacs, Inep, portal periódicos da Capes, CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

Para uma revisão de literatura sobre o tema, o marco histórico foi a década de 1990, por se constituir em um momento importante para a educação, não só no Brasil, mas na América Latina e em vários países em desenvolvimento, pois coincide com a criação do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Políticos e Educação.

No Brasil, a década de 1990 foi caracterizada por diversas reformas na política educacional, sendo considerada por Abdalla (2012), a “década da educação” em razão das mudanças ocorridas na educação no Brasil a partir da criação do Plano Nacional de Formação de Professores e da criação da CAPES-DEB.

A premissa central norteadora deste trabalho consiste na real eficácia das políticas educacionais trazidas pelos programas desenvolvidos pela CAPES-DEB. Assim sendo, este trabalho teve a intenção de promover um movimento de reflexão sobre o processo de formação de professores para a educação básica.

Para tanto, esta pesquisa se estruturou em três capítulos e se baseou em autores das áreas da educação e da política nacional de formação de professores, educação básica, e ciências sociais, tendo sido escolhidos no intuito de permitir esclarecimentos teóricos sobre o panorama geral do tema pesquisado.

No primeiro capítulo, o resgate dos fatos históricos possibilitou uma (re) leitura dos fatos que emolduraram a década de 1990, (re) significando o cenário político, econômico-social e cultural daquele período histórico, considerando que, para Hobsbawm, o passado é uma dimensão permanente da consciência humana.

O passado social formalizado é claramente mais rígido, uma vez que fixa o padrão do presente. Tende a ser o tribunal de apelação para disputas e incertezas do presente, sendo que a lei é igual ao costume, como a sabedoria dos mais velhos, em sociedades iletradas; os documentos consagram esse passado e, com isso, adquirem certa autoridade espiritual - fazem o mesmo em sociedades letradas ou parcialmente letradas. (HOBSBAWM, 1998, p. 26).

Por isso, voltar ao passado é compreender melhor o contexto em que a educação como direito social emergiu em meio ao conturbado cenário político e econômico em que se encontravam os países em desenvolvimento na América Latina e em outras partes do mundo globalizado, visto que qualquer mudança que possa ocorrer nos países do leste europeu refletirá na educação de jovens no hemisfério sul. Nesse período em recorte, grandes mudanças sucederam, tais como: a abertura política e econômica da União Soviética; a queda do Muro de Berlim; no Brasil, a troca da moeda com o Plano Cruzado; e o Pacto de Educação para Todos.

Ao estudar os fatos passados, houve a compreensão de que esse movimento foi constituído por fatos anteriores, e um deles foi o Ato Adicional² de 1834 e a descentralização da educação, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que tratava da formação de professores e formação para o magistério assim descrita por Sucupira (1996 p. 58-59): “as escolas das primeiras letras eram distribuídas nas cidades, vilas e lugares populosos. Nelas, os professores ensinaram “a ler e a escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados e decimais e proporcionais”. O autor também afirma que:

A aprendizagem dos professores far-se-ia na capital da província e seriam admitidos, mediante exame, em caráter vitalício, com estipêndio anual de máximo 500\$00 (quinhentos mil-réis). Teriam direito a uma gratificação não superior a um terço do ordenado após doze anos de regular exercício (SUCUPIRA, 1996, p. 58-59).

Por meio dessa retrospectiva, foi possível exercitar meu próprio pensamento, desvelar e interpretar a Política Nacional de Formação de Professores implementada pela CAPES-DEB, o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e o PNE 2014-2024, bem como as Diretrizes de Base da Educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996.

O segundo capítulo traz uma análise histórica das políticas públicas educacionais com o objetivo de compreender o processo de formação de professores no Brasil.

No terceiro capítulo, é descrito um panorama dos programas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, com destaque para os programas PARFOR e PIBID, por terem como foco a formação inicial e continuada de professores. Trata da criação da CAPES-DEB, sua evolução na linha do tempo e da implementação de projetos, com os dados constantes em seu relatório de gestão 2009-2014. As particularidades de cada uma desses projetos foram expostas conforme aspectos identificados pelos autores que embasaram este estudo e conforme a temática abordada nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, este trabalho, ao considerar alguns limites, justifica-se pela importância de estudos na área da educação no Brasil, neste caso, em específico, verificando se as contribuições da experiência da CAPES-DEB foram contempladas no estabelecimento da nova sistemática, levando a uma nova configuração da política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil.

²Ver O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação N. Sucupira, 1996, p. 55-67.

CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX

1.1 Marcos Históricos e a Definição da Economia, da Política e da Educação na Década de 1990.

Para contextualizar a política educacional que vigorou na década inicial do séc. XXI no Brasil, faz-se necessária uma leitura histórica dos anos de 1990, quando o país, para ajustar-se à globalização, passou por reformas de cunho neoliberal. Isto ocorreu com a chegada ao planalto de Fernando Collor de Mello, após a descontinuidade sofrida à época da Presidência de Itamar Franco e uma aceleração na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente em seu primeiro mandato (1995-1998).

Grandes mudanças globais transformaram a década de 1990 em um importante marco histórico, desde os aspectos políticos até econômicos, sociais e culturais. A queda do muro de Berlim, o avanço do neoliberalismo como um projeto hegemônico de economia para os diversos países capitalistas, foram alguns dos fatos relevantes na década. Surge, em meio a esse turbilhão de acontecimentos históricos, um movimento em favor da educação, *A Declaração do Pacto Internacional de Economia e Direitos Sociais*, em Jomtien, na Tailândia (1990).

Cabe ressaltar, de acordo com Gentili (1995), ao analisar a obra de Hayek sobre o projeto do neoliberalismo, que, ao ingressar em seu novo ciclo longo recessivo, o capitalismo trouxe também o neoliberalismo. E, conseqüentemente, a crítica ao Estado do bem-estar social, que se tornou uma visão hegemônica e passou a agir com um efeito de um vetor de ataque às colunas econômicas dos países da América Latina, levando a uma redução dos recursos destinados às políticas sociais e a um encurtamento na cobertura dos recursos destinados a projetos sociais e ao financiamento da educação.

O Estado do bem-estar social brasileiro foi constituído a partir de 1988, sendo que, com a promulgação da Constituição do Brasil, as políticas sociais passaram a ser defendidas e implementadas de forma a configurar o Estado de bem-estar social tardiamente, mas, de forma justa, a partir da mobilização dos movimentos sociais na luta pela conquista das “Diretas já” e do retorno do estado democrático brasileiro em 1984, com a luta pela conquista da democracia participativa e pelos direitos básicos previstos na Carta Magna.

Para Bobbio (2004), o Estado de Direito, assim constituído, traz como tema os direitos do homem e está estreitamente ligado à democracia e à paz. Seu reconhecimento e a

proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. Os princípios filosóficos que embasam seu pensamento representam uma das referências norteadoras na discussão dos direitos garantidos pelo Estado no intuito de manter a igualdade entre os indivíduos. Para Bobbio, o século XX trouxe novos auspícios aos direitos humanos.

No Brasil, a educação, a partir de 1988, foi reconhecida como direito público subjetivo. De acordo com Cury (2008), este direito está amparado:

[...] tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade (CURY, 2008, p.173).

Qualquer jovem, adulto ou idoso tem esse direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. No Brasil, a idade de seis anos para entrada da criança na escola representa uma preocupação com a qualidade da educação ofertada na rede pública de ensino, uma política de aceleração da educação como medida para a melhoria da educação básica.

O direito à educação, no decorrer da história, tem sofrido lapidações, e as adequações são feitas de acordo com os governos, sujeitos aos planos econômicos e aos momentos políticos. No Brasil, observamos que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz em seu bojo, no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a seguridade social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Na forma desta Constituição, que serviu de base para os desdobramentos legais no decorrer do tempo, o Decreto nº 591, publicado em Julho de 1992, pelo então presidente Collor, em seu art. 13 do Pacto Internacional de Direitos sociais e culturais de 1966, reconhece o direito de toda pessoa à educação.

Nas suas Disposições Transitórias, a LDB (Lei 9.394/96) incorpora, no art. 87 § 1º, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien sob a influência da Declaração de Jomtien/Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, com participação de 155 países, considerada como um marco para a educação básica como projeto de educação em nível mundial e para o Brasil como uma forma de se alcançar o desenvolvimento social.

Para Shiroma (2011):

A Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, dela

participaram agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48).

A Declaração de Jomtien trouxe à baila a educação básica no Brasil, que foi debatida juntamente com mais outros 155 representantes de países signatários do pacto. A economia, nesses países, seguindo a lógica do neoliberalismo exigia, nesse período, reajustes nos gastos públicos, e um ajustamento nos recursos destinados às políticas sociais. Desta forma, a educação era vista como parte de um mundo em transformação sob uma nova ordem mundial. Assim, foi elaborada uma cartilha pelo Banco Mundial, para que a educação se enquadrasse na agenda do novo modelo econômico com ênfase na educação básica e reajustes para os custos com as políticas sociais. Outros organismos multilaterais compuseram também esse movimento, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para debaterem a educação em nível mundial e implementar ações para impulsionar as políticas educacionais na década de 1990.

Corroboram também essa análise os autores Malachen e Vieira (2006):

faz-se necessário refletir a respeito das políticas de formação dos professores implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e seus desdobramentos. As reformas educacionais brasileiras foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO (MALACHEN; VIEIRA, 2006, p. 1).

Segundo Frigotto (2003), nesse contexto, a educação básica no Brasil, na nova LDB, aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso (1996), está assim contemplada: tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22) organizada nos níveis: fundamental, médio e superior (art. 24). Neste sentido, ainda sob a óptica desse autor, a educação básica da escola brasileira deparou-se com problemas que incorporaram e ultrapassaram o âmbito nacional e o escolar, porque diziam respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, apesar de suas particularidades locais.

A partir desse marco histórico, a educação passou, então, a constituir-se em uma política social que buscou um modelo eficaz para abranger todas as pessoas, apesar dos obstáculos decorridos do regionalismo de um país de dimensões continentais como o Brasil, no qual o desenvolvimento social não ocorreu de forma homogênea. O direito à educação está no rol dos direitos básicos, e deverá ser acessado como um direito subjetivo o qual o indivíduo irá exercer. Assim, conseguir promover a educação inclusiva, a formação de professores para a educação básica torna-se uma política educacional a ser desenvolvida tanto para a formação de professores das séries iniciais, como para a formação continuada de professores que já estão na prática do magistério.

A existência de fatores que se constituem em obstáculos enfrentados na implementação de projetos sociais que possam garantir uma aceleração da educação de qualidade para as populações mais carentes, fazendo com que a educação básica não atinja as metas propostas também foi observada pela UNESCO. Em seu relatório (UNESCO, 1998), apresenta dados, de forma comentada, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien que, mesmo tendo transcorrido mais de quarenta anos, quando as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação", a inclusão social para todos por meio da educação não saiu do papel. No entanto, apesar dos esforços dispensados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário.

Porém a educação como direito de toda pessoa em qualquer idade, nos países signatários do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais, segundo o relatório da UNESCO (1998), ainda não foi atingida devido ao fato de existir uma população de mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - analfabetos, e o analfabetismo funcional também é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimento.

No Relatório da UNESCO (2015), a educação, como um direito social, ainda não alcançada no século XXI, está assim retratada : ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o

maior fardo. As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentarem a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária (UNESCO, 2015).

Os conflitos continuam a ser uma barreira: entre a população que vive em zonas de conflito, a proporção de crianças fora da escola é alta e está aumentando. De maneira geral, a baixa qualidade da aprendizagem no nível primário ainda faz com que milhões de crianças deixem a escola sem terem aprendido o básico, dessa forma, o panorama da educação, em vários países torna-se desfavorável do ponto de vista político e econômico aos investimentos a serem implantados pelos organismos multilaterais (UNESCO, 2015).

Como estratégia para solucionar esse grave problema, houve a ampliação dos meios de ação da educação básica conforme expõe o artigo 5 da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, “os recursos destinados à política educacional deverão também ser suficientes para ampliar a cobertura da educação básica”. Porém, “sob a batuta” do neoliberalismo, o que ocorre é a limitação de recursos econômicos destinados às políticas sociais, provocando uma redução na cobertura das ações das políticas públicas e dos fomentos destinados à educação para novos projetos a serem implantados na área educacional.

Uma análise da linha do tempo, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, que definiu um amplo conjunto de desafios que vêm sendo enfrentados de diferentes modos, pelos sistemas educacionais ao redor do mundo, ao tempo presente, a educação protagonizou esforços coletivos significativos, que têm sido desenvolvidos no sentido de prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos.

Esse movimento global para a ação teve continuidade em 2000, na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), quando as metas estabelecidas anteriormente, em 1990, foram avaliadas e redimensionadas, considerando os desafios de um novo milênio.

Assim, procurou-se estabelecer novos compromissos para médio e longo prazo, incorporando os desafios firmados nas conferências anteriores: Jomtien 1990 - Necessidades Básicas de Aprendizagem. Na Reunião de Dakar em 2000, os assuntos debatidos foram: - Primeira Infância, Educação Primária, Habilidade de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Paridade, Gênero, Qualidade; e, recentemente, na Reunião da Coreia, em maio de 2015, um dos assuntos a serem debatidos versou sobre a Universalização do acesso à Educação Básica e Qualidade.

Os 164 países presentes à reunião de Dakar se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando ao fortalecimento da

cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Acordaram-se, então, 6 (seis) objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015, quais sejam:

A) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2014, s.p.)

No governo Collor (1990-1992), as propostas as reformas na educação ocorridas no Brasil trouxeram para o país um voto de confiança, e fizeram parte de um projeto de rumo ao desenvolvimento do país, sendo constituídas no teor das reformas implementadas no ano de 1986. Segundo Gatti (2010), com a aprovação do então Conselho Federal de Educação do Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

As propostas desse governo para o setor educacional, segundo Yanaguita (2011), foram expressas nos seguintes documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). Mediante o PNAC, o MEC propôs a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais e de reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, 2008).

O desdobramento de algumas dessas propostas para a educação teve lugar no governo de Itamar Franco (1992-1994) que governou após ter assumido o governo em substituição de Collor de Melo. Dentre elas, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), já previsto nas propostas resultantes da participação do Brasil na Conferência da Declaração dos Direitos Sociais Econômicos e Educação de Jomtien (1990) na Tailândia, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e Banco Interamericano de Desenvolvimento- BIRD. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos Internacionais que o Brasil deveria assumir.

Com esse Plano, houve o direcionamento para a descentralização das diretrizes governamentais, sendo assumido pelos novos planos de gestão educacional por meio de um gerenciamento voltado para o aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares, numa linha modernizadora de gestão nas escolas públicas, dentro do princípio da autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (YANAGUITA, 2011).

As análises desse período indicam que, no governo de Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25), sendo que o mercado passava a regular as relações humanas e todos os direitos dos cidadãos (tais como a saúde, a educação, a cultura, etc.). Segundo Velloso (1992), as políticas educacionais, nesse governo, foram marcadas por forte clientelismo, privatização e enfoques fragmentados.

ARELARO, (2000) e FRANÇA (2005) consideram que foi um período caracterizado, em matéria de política educacional, por muito discurso e pouca ação, no entanto, algumas intenções devem ser mencionadas como: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). O PNAC voltou-se para a alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais na tentativa de reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, 2008). Enquanto que o Programa Setorial de Ação do Governo Collor, na área de educação (1991-1995), dirigia o Brasil a fim de entrar na nova revolução tecnológica que atingia o mundo inteiro. Cabe destacar que essas intenções almejavam colocar a educação como eixo articulador das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC). Assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade vão introduzidas na educação.

França (2005), em suas análises sobre o período, demonstra que, nesse programa, a gestão democrática da educação foi focalizada por meio da descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade, que deveriam contribuir, controlando e avaliando as ações implementadas e a utilização dos recursos públicos na política educacional. Essa gestão deveria significar o apoio do poder público para uma escola que exercesse autonomia, com novos rumos por meio do seu projeto e de uma prática pedagógica específica.

Em Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991), o objetivo era a Reforma do Estado, visando à modernização da economia, a qual deveria ter no setor privado sua base principal. Dentro desse projeto, a educação também foi vista como elemento necessário à reestruturação competitiva da economia (THC) e, portanto, embora a presença do Estado fosse considerada fundamental à oferta da educação, seria preciso que ela fosse adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país.

Os estudiosos desse período apontam que a tendência observada nos documentos - o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) - era a de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira, alcançando, certamente, êxito na infraestrutura econômica tecnológica e educacional.

No entanto, as propostas das empresas e dos organismos internacionais, apesar de serem elaboradas e inseridas com o presidente Collor, só foram apreciadas no governo subsequente, ou seja, no governo de Itamar Franco (1992-1994), no qual as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, sendo este o documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental. O referido Plano, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, pode ser entendido como um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo BIRD.

O Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais - a descentralização. Essa visão de descentralização foi introduzida pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional

mediante de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica (YANAGUITA, 2011, p. 5)

Nesse Plano, ressalta-se que a principal estratégia para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo foi incrementar os recursos financeiros para os investimentos na melhoria da qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua aplicação. As condições adicionais sobre centralização/descentralização deveriam ser vistas obedecendo a dois subitens: medidas e instrumentos de implementação, e a consolidação de alianças; e parcerias e equalização no financiamento por meio de instrumentos de controle dos gastos públicos em educação de forma a evitar que os recursos, que legal e constitucionalmente eram destinados a essa área, fossem aplicados em outros programas. De acordo com Saviani, o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial, aquele, de algum modo, ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129), porém, praticamente, não saiu do papel.

Prosseguindo na década de 1990, temos a chegada ao poder central de Fernando Henrique Cardoso em 1995, o qual imprime, na política educacional, o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Assim, no MEC, houve a inclusão dos eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial. Desse modo, as diretrizes passaram a ressaltar o financiamento e a avaliação como a base da reforma educacional cujo direcionamento foi implementar mecanismos de controle de qualidade que teriam como foco a definição de recursos dentro de critérios universalistas e explícitos (FRANÇA, 2005).

Nesse sentido, surge novamente a discussão sobre a descentralização assinalando para a Reforma do Estado a tendência de reformular o padrão de gestão no setor público, o da modernização e da otimização ao alocar recursos para ser destacada, com tendência a deslocá-la para a escola, propiciando a discussão da participação da comunidade na gerência de recursos.

O documento “Mãos a obra Brasil”, proposta desse governo, propõe como diretrizes o Planejamento Político-estratégico (1995-1998), enfatizando o ensino fundamental; a valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; a articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação, de modo a obter resultados mais eficazes, e a utilização de recursos políticos e

financeiros para garantir a equidade e a eficiência do sistema; e a implantação de um canal de televisão via satélite, voltado para o atendimento à escola, ensejando novas formas de gestão escolar e parcerias com os governos estaduais.

De acordo com Yanaguita (2011):

Além disso, nesse documento, foram consideradas medidas necessárias à inovação: alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 (CF/88), considerados obstáculos para uma gestão democrática do sistema educacional (Emenda Constitucional nº 14/96, Lei 9.424/96 – criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF); sanção de outra Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional que possibilitasse às instituições a criação de novos cursos, programas e modalidades (LDB promulgada setembro de 1996); estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático; mudanças nas regulamentações de modo a garantir maior autonomia à escola; e ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (SAEB, ENEM, ENC – Provão - e CAPES) (YANAGUITA, 2011, p. 6).

Portanto, evidencia-se “uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional.” (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pode ser considerado como a principal política educacional do período de Fernando Henrique Cardoso e, para Arelaro (2004), é uma política antidemocrática e anticidadã para educação, especialmente, básica, pois, em seu artigo 60, § 3.º, reduz a responsabilidade da União com a educação, assumindo uma posição secundária em relação aos outros níveis da administração pública.

Entre os problemas resultantes do FUNDEF com base em Guimarães (2004) e Arelaro (2004), Yanaguita (2011) destaca-se:

o baixo grau de institucionalidade dos mecanismos de controle social, ou seja, as dificuldades na implantação dos Conselhos de Educação e Gestor do Fundo e na forma de atuação deles, precária e insuficiente; a aplicação inferior a 60% (em média, 30 a 40%) dos recursos para pagamento de profissionais de ensino; a não criação/não implantação de Plano de Carreira e remuneração do magistério; o atraso no pagamento de salários aos profissionais do magistério; a aplicação dos recursos do FUNDEF em ações não caracterizadas como de manutenção e desenvolvimento do ensino; a realização de despesas sem licitação, sobretudo em cursos de capacitação para professores; o desvio dos recursos da conta do FUNDEF para outras contas; a aquisição e manutenção de transporte escolar inadequado e superfaturamento na contratação de transporte de estudantes; a elevação do número de alunos no Censo Escolar; e a discrepância nos valores

considerados pela Secretaria do Tesouro Nacional e pelas prefeituras (YANAGUITA, 2011, p. 8).

Na perspectiva discutida, até aqui, não se pode negar a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais na década de 1990 como consequência da busca de organicidade das políticas, principalmente no âmbito do governo federal, quando, ao implementarem novos modelos de gestão por meio da reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, com o objetivo de introduzir”, na esfera pública, as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (OLIVEIRA, 2000 *apud* DOURADO, 2007, p. 926).

Seguindo a lógica da política educacional dos bancos multilaterais para a América Latina caracterizada pelo neoliberalismo; pela retirada do Estado do exercício das políticas públicas; com ênfase nas reformas; a corrida pela busca da modernização administrativa e econômica; a descentralização, a defesa do consenso e a busca de parcerias; o destaque nas políticas de participação da sociedade civil, de acordo com Yanaguita (2011), é que Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil em 2002.

1.2 Política Pública e a Educação no Brasil na Perspectiva dos Direitos Sociais

A política pública, de acordo com Sabatier (1995), surgiu como um subcampo significativo dentro disciplina de Ciência Política, entre os anos de 1960 e 1970. Outros autores, como Daniel Lerner e Harold Lasswel, são apontados também por Sabatier (1995) como pioneiros nos estudos sobre política pública.

Dessa maneira, pode-se comprovar, assim, a existência de uma enorme pluralidade de pensamentos representada pelos autores citados, em torno das políticas públicas, tendo como tema a educação. Nas diversas abordagens, observa-se um grande número de artigos de revistas, teses, dissertações que trazem como tema de estudo a política educacional para a formação de professores em âmbito nacional e internacional, dentre as mais diversas abordagens da área do conhecimento, desde as ciências humanas, ciências sociais aplicadas, com predominância na perspectiva sociológica.

Na análise de Bobbio (1998), política é um termo utilizado para conceituar as ações desenvolvidas pelos governos derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social.

Para Bobbio (1998):

uma vez identificado o elemento específico da Política no meio de que se serve, caem as definições teleológicas tradicionais que tentam definir a Política pelo fim ou fins que ela persegue. a Política não tem fins perpetuamente estabelecidos, e muito menos um fim que possa ser considerado como o seu verdadeiro fim: os fins da Política são tantas quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias. (BOBBIO, 1998, p. 954-961).

De acordo com Lima (2012), as políticas (públicas e privadas) influenciam a vida dos cidadãos. No Brasil, de acordo com Demo (1995), observou-se que os serviços básicos prestados pelo Estado, por meio das instituições públicas, pulverizam as políticas sociais consideradas como políticas focais, denominadas “guarda-chuva”, pois não atingem a demanda real. O autor julga que a política social tem na educação uma das estratégias mais efetivas de desenvolvimento. Porém assinala que as políticas públicas setoriais brasileiras não conseguem uma cobertura eficiente, pois têm caráter na focalização de problemas sociais deixando espaços descobertos que são preenchidos pelo setor privado, compondo, assim, uma parceria público/privado na oferta de serviços em alguns setores.

Nos setores das políticas de educação e saúde, ainda sob a administração do Estado, verifica-se a parceria entre o público e o privado. A educação básica está garantida, constitucionalmente, como um direito de toda pessoa em qualquer idade, o ensino fundamental e o ensino médio, o ensino superior por meio das universidades públicas, também denominadas de Instituições de Superior Federal (IESFs), e as Instituições de Ensino Superior privadas, as (IESs), que tiveram um expressivo crescimento nestas últimas décadas no Brasil. Para Shiroma et al (2011), ainda sob o governo de FHC, a educação passou por um período de reformas, avaliado pelas autoras com um período de “reformismo”, com a Reforma da Educação Básica, o Ensino Superior e a formação de professores.

O surgimento da política educacional brasileira, pesquisado por Shiroma et al. (2011), teve seu início com as reformas na educação na década de 1930, com o movimento da Escola Nova. O período pesquisado pelas autoras estendeu-se de 1930 a 1990, nos dois governos de FHC, com a Reforma da Educação Básica, o Ensino Superior e a formação de professores.

De acordo com Bobbio, política é um conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo “político”, para a constituição de um saber mais ou menos organizados sobre esse conjunto de relações. Na modernidade, na análise de Shiroma:

O termo “política reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de

encadeou-se, assim, ao poder do Estado- ou sociedade política –em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território sobre um território da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA et al., 2011, p. 9).

Conforme Evangelista e Shiroma (2007), as reformas dos anos de 1990 e seu prosseguimento no novo século atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. Essas reformas configuraram-se como providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvendo, assim, sua formação e sua atuação profissional.

Para entender a educação como uma política social necessária ao desenvolvimento do capitalismo, buscaram-se em Demo (1994, p. 14) argumentos para conceber a política social contextualizada, inicialmente, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Nesse sentido, podemos levar em conta que e as conquistas no campo das políticas educacionais são resultados de lutas dos professores e de todos os trabalhadores da educação. Entendemos ser também uma conquista da classe trabalhadora, pois a criação da Capes em 1952, deu-se como uma política educacional para a formação de pessoal de nível superior, no Governo de Getúlio Vargas, julgada como uma estratégia política em resposta aos anseios dos trabalhadores e das manifestações dos movimentos sociais.

A fim de que se faça um aprofundamento no estudo sobre a política de formação de professores, podemos citar, dentre outros os autores, Brzezinsk (1998), Scheibe e Aguiar (1999), Scheibe (2010), que abordaram as políticas para a formação de professores e analisaram documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e os dispositivos legais que materializaram suas propostas, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e para os cursos de Pedagogia (2006).

Dessa forma, a política educacional de formação de professores para a educação básica também passou a ser uma estratégia complementar necessária para a ampliação da educação básica no sentido de absorver a demanda ampliada de que trata a Declaração de Jomtien. Daí a importância do Parfor e outros projetos de apoio à formação de professores desenvolvidos pela Capes-DEB.

Porém, com o avanço do projeto neoliberal em diversos países populosos e com populações carentes, dentre eles, o Brasil, a educação então, constitui-se em um problema

globalizado, levando os organismos internacionais, como o Banco Mundial, dentre outros, a participar das agendas locais no que tange aos gastos com as políticas sociais e, em primeiro plano, com a educação.

Tais medidas, além de afetar a qualidade da educação, levaram também ao aumento da pobreza, ou seja, à exclusão de grande parcela da população. Aumentam, assim, os problemas sociais, e a educação, como meta do desenvolvimento, tornou-se um problema comum para a proposta da Carta da UNESCO a ser tratado mediante documentos mais abrangentes nos países da América Latina. Os denominados Pactos e Tratados, com um raio de ação capaz de obter a adesão dos países de forma globalizada por meio da participação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, o PNUD e a UNICEF, que interferem no planejamento econômico e político dos países emergentes, que, de alguma forma, dependem de investimentos feitos no país de acordo com a balança interna e externa, e de projetos sociais desenvolvidos nos países signatários da Declaração de Jomtien e outros tratados internacionais que tratam dos direitos humanos.

O novo modelo econômico ditado pela corrente do neoliberalismo, em vários países, dentre eles, o Brasil, se organizaram para reinventar a emancipação social, uma forma de enfrentamento contra a pobreza e a exclusão social.

Boaventura Santos (2002), por meio de um vasto conjunto de estudos, argumenta que a emancipação se deu por intermédio dos grupos sociais que se organizaram para resistir à exclusão social produzida pela globalização neoliberal. Nas palavras do autor, fizeram-no em nome de um mundo melhor, que se julga possível, e ao qual sentem ter direito. A democracia participativa é um dos campos de resistência. As experiências de democracia participativa, no Brasil, Colômbia, África do Sul, Moçambique e Portugal, fizeram parte dos estudos desse autor por se tratar de realidades parecidas nos aspectos políticos, econômicos e culturais.

Fora da relação otimismo/pessimismo, Maffesoli (1997) descreve com paixão os caminhos encontrados pelos indivíduos e pelas massas no cotidiano para resistir ao horror do poder. Diante da crueldade da dominação, pintada sem complacência, destaca a genialidade dos pequenos atos que, sem produzir revoluções, geram contrapoderes responsáveis pela sobrevivência dos eternos excluídos da história. Além disso, assegura que a razão, na modernidade, foi transformada em instrumento de controle, expulsando e condenando todas as manifestações não racionais, afetivas, da ordem do inútil, a cultura do sentimento.

Nesse sentido, as manifestações de insatisfação demonstradas pelos movimentos na atualidade, em evidência nos fatos recentes, garantidas pela democracia participativa no Brasil, são representações sociais e, segundo a visão de Maffesoli, mostram que o homem, um

ser simbólico³, não pode ser utilitário, nem ter amputada a sua dimensão transcendental, mágica, poética e sonhadora. Vivemos, no país, momentos em que o povo brasileiro se manifestou na luta pela democracia, no combate à inflação, e outras manifestações históricas, mas temos, também, momentos alegres em eventos culturais como o carnaval, um mega festejo de rua, já incorporado no calendário nacional.

Ao aportar nos Estados Unidos da América do Norte, Tocqueville (1977) observou mais do que visitou o sistema prisional daquele país, a cultura reinante naquela sociedade, e concluiu que a democracia constituiu-se como um fenômeno cultural natural, resultante do que denominou de “revolução social”, tanto quanto a liberdade na sociedade francesa no século XVIII. O processo e a forma como ocorreu a Revolução Francesa difere do ideário de democracia na América, pois a liberdade, igualdade e fraternidade, defendidas pela revolução francesa, resultaram em uma tomada sangrenta do poder pelo povo e a libertação do jugo da aristocracia daquele país. Já na América, Tocqueville (1977)⁴, ao descrever a sociedade por ele identificada, deixa transparecer de modo surpreendente o que foi por ele observado durante o tempo em que permaneceu naquele país. Em sua obra, ele escreveu que a democracia estava impregnada na cultura daquela sociedade, e a cultura do povo americano consistia, para ele, em um fator determinante para a democracia entranhada no modo de vida daquela sociedade.

Sobre o conceito de cultura, Romanelli (1987)⁵ pondera que a forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo. Segundo a autora, traços evidentes desse processo são encontrados sob a forma de tradição cultural, dando conteúdo à escola. Dessa forma, os choques inevitáveis entre a tradição e as novas exigências educacionais da sociedade foram características das várias crises pelas quais passou o sistema escolar brasileiro nas últimas décadas.

Nesse sentido, entendemos ser o professor um agente que, ao mesmo tempo em que traz consigo traços de uma cultura por ele apreendida por meio das relações sociais, em seu trabalho docente em sala de aula, entra em contato com traços culturais advindos de grupos sociais aos quais pertencem os alunos. Promover projetos que contemplem a formação continuada para o professor pode se constituir em uma saída para os desafios da educação em todos os níveis de ensino, principalmente projetos em que haja um casamento harmonioso entre a tradição e as inovações tecnológicas e os processos educativos.

³ Maffesoli (1997).

⁴ Ver A democracia na América Alexis de Tocqueville (1977).

⁵ Ver A História da Educação no Brasil, Otaíza O. Romanelli (1987).

Castoriadis (1995) nos alerta para que o indivíduo só poderá usufruir da democracia se essa for advinda de um Estado democrático. Portanto, podemos compreender que a liberdade, as garantias dos direitos, a segurança, estão diretamente relacionadas com a ampliação das garantias constitucionais, que conferem ao indivíduo a conquista da cidadania (conjunto de direitos) ⁶.

Assim sendo, a cidadania é o exercício da democracia no entendimento de Fleury (1994) ⁷. Sob a luz do iluminismo e os ideais de liberdade, a sociedade civil brasileira se vê representada pelos movimentos sociais para o Diretas Já⁸, que se deu na abertura de espaços democráticos, para Germano (1993), os espaços ocupados pelos jovens estudantes, e outros representantes da sociedade civil, uma ruptura do período de ditadura para a redemocratização do país. E nesse clamor as políticas sociais ganham formas na constituinte de 1984.

Configurado, assim, o conceito de democracia berço do Estado de direito pelos teóricos citados, é possível conceber uma síntese do conceito do Estado de Direito com base na democracia participativa instalada no país com a adesão direta do povo brasileiro cuja história ficou marcada como a passagem de um regime militar para um regime democrático conquistado em 1984.

O Brasil foi tomado pelos os movimentos sociais que saíram para as ruas, em defesa da democracia, com anseios de liberdade, em defesa de direitos básicos, saúde educação, emprego, moradia, que foram retratados e serviram de subsídios para a Constituinte, quatro anos depois, para que a Constituição Federal do Brasil fosse escrita e promulgada em 1988, com o desenho de um Estado social revigorado, em resposta às manifestações da sociedade civil. Shiroma (2011), nesse sentido, vem colaborando com o debate, ao afirmar que o “locus das políticas sociais” está no Estado, cujas origens se encontram no ideário do Estado do bem-estar social. Encontramos em Carnoy (1984) fundamentos teóricos sobre o Estado do bem-estar social, modelo americano de administrar o Estado (superestrutura) que serviu de modelo para outros países após a Segunda Grande Guerra em 1945.

⁶Ver Coutinho, C. N. A democracia como valor universal. *In*: A democracia como valor universal, 1980.

⁷Ver Estado sem cidadãos. S. Fleury (1994).

⁸ Diretas Já - foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido em 1983-1984. A possibilidade de eleições diretas para a Presidência da República no Brasil se concretizaria com a votação da proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira pelo Congresso. Entretanto, a Proposta de Emenda Constitucional foi rejeitada, frustrando a sociedade brasileira. Ainda assim, os adeptos do movimento conquistaram uma vitória parcial em janeiro do ano seguinte quando Tancredo Neves foi eleito presidente pelo Colégio Eleitoral. Fonte: Wikipédia - <www.wikipedia.com.br> .Acesso em 08 jul. 2015.

Na década de 1990, no Brasil, grandes dilemas são apontados nas políticas públicas, em especial, na educação, em conformidade com Delours (2003, p. 89), um tesouro a descobrir, passa a ter uma dura obrigação, a educação deveria transmitir cada vez mais saberes, o saber e o fazer, evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.

Dessa forma, requiere uma atenção especial na formulação e na implementação das políticas educacionais, e um maior aporte de recursos financeiros, tendo em vista a tarefa da educação atribuída por esse autor. Embora de forma contraditória, pois a educação e as demais políticas sociais brasileiras, com o agravamento da crise do Capitalismo, na visão de Demo (1994, p. 9), sofreram um encurtamento e passaram políticas sociais fundamentadas nos princípios da focalização e no reducionismo das ações de cobertura, tornando um desafio fundamental e contraditório da sociedade e do sistema produtivo.

1.3 Reformas Educacionais e Formação de Professores

Pelo recorte histórico empreendido até aqui, fica evidente o registro de fatos importantes para o setor econômico, político e social para o país. Grandes mudanças ocorreram nos setores das políticas sociais das universidades brasileiras, sendo que houve redução do quadro de funcionários, congelamento de salários dos professores e falta de concursos públicos para reposição do quadro de funcionários durante os dois governos de FHC. Na economia, a mudança da moeda, a implantação do Plano Cruzado, no combate à inflação. A Constituição Federal brasileira de 1988 estabeleceu vinculações mínimas dos impostos nos âmbitos federal, estaduais e do Distrito.

A educação brasileira, na década de 1990, ganhou uma configuração inserida nos ideários de um projeto de política social inclusiva. Nesse sentido, encontramos ressonância em Herminda (2012), ao referir-se que, dentre as principais políticas públicas aprovadas no Congresso, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9.394, sancionada em 20/12/1996), complementada por um conjunto de leis, decretos, portarias e medidas provisórias que constituem a legislação complementar à LDBEN.

Para Saviani (1991), a principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDBEN foi a Lei n.º 10.172, que “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”, em 09 de janeiro de 2001.

De acordo com Abdalla (2012), a década de 1990 é considerada a década da educação, ao mesmo tempo em que ocorreu o aprofundamento das políticas neoliberais, e os

incontroláveis efeitos da globalização trouxeram para as políticas sociais problemas como a precarização das condições de trabalho e a redução de recursos para o financiamento da educação, que tornaram mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação.

Na análise de Herminda (2012), com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República em 1º de janeiro de 1995, a educação passou a ocupar um lugar preponderante no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo governo nacional. E do ponto de vista jurídico, na opinião desse autor, o processo reformista começou a configurar-se em 1988, após a aprovação pela Assembleia Constituinte da nova Constituição Federal de 1988, contendo capítulo específico para questões relacionadas com a educação. Ele continuou quando o projeto de Lei nº 1.258/88, ingressa no Congresso Nacional iniciando, desta maneira, a discussão das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A regulamentação da nova Lei de educação teve início antes mesmo que ela fosse aprovada, em dezembro de 1996, e continuou depois com uma avalanche de dispositivos jurídicos, a maioria deles oriundos do Poder Executivo. A nova LDB passou, então, a ser considerada como das principais políticas públicas dentre as outras aprovadas no Congresso Nacional brasileiro.

Com base nesse marco histórico, tomado como um divisor de águas a promulgação da Constituição Federal de 1988 para a democracia no país ainda recém-saído de um regime militar, sendo que, segundo Germano (1993), os gastos do Estado com a educação, nesse período, foram insuficientes e declinaram dez pontos percentuais entre 1981 e 1985 (FOLHA DE SÃO PAULO, 1989 *apud* GERMANO, 1993). O número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983; no Nordeste, em 1981, 36,0% do professorado tinha apenas 1º grau.

Ainda nessa perspectiva, Germano (1993) apresenta dados interessantes sobre a educação brasileira nesse período, a retenção de alunos nas séries iniciais aumentou ao longo da década 1973-1983. Assim, a taxa de repetência na 1ª série do 1º grau saltou de 27,2%, em 1973, para 34,2% em 1983. Somando-se as taxas de repetência e evasão, em 1985, foi constatada, segundo o autor, uma perda da ordem de 42,6% na 1ª série e de 35,2% na 2ª série, mantendo, assim, a preservação de taxas idênticas às existentes 1973. Estes elementos de análise sobre a educação brasileira nesse mesmo período, permitem uma aproximação, primeiramente, com a análise feita por Romanelli (1987, p. 66): “entre 1920 e 1940, a taxa de alfabetização não cresceu nos últimos 30 anos, estavam alfabetizados 33.019.268 adolescentes e adultos de 15 anos e mais, a uma média de 850.000 por ano”.

A educação brasileira, já no século XXI, após os percalços percorridos pelos representantes dos movimentos em defesa da “educação pública”⁹, uma luta histórica que data da década de 1930, conta hoje com um financiamento com base no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 4,3%, em 2014, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, recentemente, a educação foi tema da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que capta, anualmente, um conjunto de características sobre a escolarização alcançada pela população e, em especial, sobre os estudantes, a situação do analfabetismo e da escolarização no país, assim como o nível de educação da população.

Para Oliveira (2012), a qualidade é um conceito histórico que se situa no tempo e no espaço e sua concretização vincula-se às demandas sociais, na dinâmica das contradições de um dado processo histórico. A autora, ao relacionar o conceito de qualidade aplicado à educação básica no Brasil, elabora reflexões sobre o assunto:

A trajetória da temática da qualidade no campo educativo, tomando como referência a luta dos educadores pela qualidade da educação pública, ao longo do período republicano, com início em 1920, de forma a abordar como a questão da qualidade da educação básica se configura no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado na segunda gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2008) (HERMINDA, 2012, s.p.).

Nessa perspectiva, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, Lei nº 9394/1996, tem orientado as diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e outras modalidades, sem contar as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação, entre outros documentos. A política nacional é instituída no âmbito da como a Formação de Professores para Educação Básica pela criação do PARFOR, em busca da melhoria da qualidade da educação.

Em 1992, foi criada a CAPES-DEB, uma conquista dos trabalhadores da educação responsável pela formação de professores para a educação básica. Também neste caminho, a política educacional apresenta mudanças necessárias à formação de professores por meio de programas a serem implementados pelo MEC dos quais se destacam:

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; b) o Programa de Formação de Professores em Exercício/Proformação; c) o Proinfantil; d) a Pró-Licenciatura; e) o Pro-Ifem; f) o Programa Universidade para Todos/PROUNI; g) o Pró-

⁹Ver Florestan Fernandes, “Movimento dos Pioneiros”, em favor da educação pública no Brasil (1932).

Letramento; h) o Programa Universidade Séclo XXI; h) o ProDocência; i) a TV Escola; j) o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); k) a Educação no campo; l) a Educação indígena, a Educação indígena, entre outros, objetivando combater o fracasso escolar. (BRASIL, 2005, p.38).

No entanto, não se pode desconsiderar a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, resultou em um documento denominado: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” (BRASIL, s.d.). Como afirmam Aguiar e Scheibe, (2010, p. 79), tais conferências: “tematizaram, de forma expressiva, a formação, e a valorização dos profissionais da educação”, no entendimento ainda de que estas questões devem ser tratadas como um direito e, por isso, precisam ser consideradas como política pública”.

Em 2009, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo o Parfor, com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. (BRASIL, 2009, p. 1).

Por fim, a aprovação do Projeto para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020¹⁰, que propõe as vinte metas acompanhadas das respectivas estratégias, que deverão ser alcançadas pelo país até 2020 (BRASIL, 2010, p. 17). Desde então, passou-se a praticar uma política expansionista sob os ditames da política internacional por meio dos organismos multilaterais, FMI, BM, UNICEF e UNESCO, dentro de um plano de metas para a educação em vários países emergentes.

No final da década de 1970, no contexto da abertura política e da consequente democratização da sociedade, é que os educadores, de forma mais organizada, posicionara-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, percebendo a necessidade de fazer a ruptura com as formas do tecnicismo que eram tão fortes no governo anterior, autoritário e tecnocrático. A partir daí, foi possível revigorar a luta pela redemocratização, na perspectiva de superar as condições impostas pelo capitalismo e agravadas pelas políticas do Banco Mundial, que, desde a década de 1980, vem orientando o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação.

¹⁰ O PNE só foi sancionado em 2014 pela lei nº Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Este PNE foi estabelecido para vigorar entre 2014 e 2024.

É preciso mencionar, ainda, que, apesar de a década 1990 ter sido considerada como a “década da educação”¹¹, atualmente, o que se nota é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontornáveis efeitos da globalização, com consequências danosas para a educação e as demais políticas sociais, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação.

Em meio a essas mudanças políticas e econômicas, a política educacional brasileira, no sentido de melhorar a qualidade da educação pública, criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, além de princípios básicos norteadores da educação, sancionou também, diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e outras modalidades, sem contar com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Apesar desses avanços na legislação da política educacional brasileira, os autores como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Abdalla (2009), Brzezinsk (2008), entre outros, entendem ainda existir múltiplos desafios na educação mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas contemporâneas de formação de professores e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; e a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas. Entendemos que esses desafios demandam políticas eficazes na área da Educação que contemplem a valorização do professor, as necessidades dos alunos, para que permaneçam na escola, e da comunidade escolar, que se constitui em um fio condutor capaz de realizar um diálogo entre os atores envolvidos.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, estão estabelecidas vinculações mínimas dos impostos nos âmbitos federal, estadual, do Distrito Federal (DF) e municipal que devem, obrigatoriamente, serem aplicados em educação, assim como para as políticas sociais garantidoras da saúde, segurança à maternidade e à infância, trabalho e lazer. Para a educação, de acordo com Amaral (2003), a aplicação apenas do percentual mínimo tem levado à utilização de volumes de recursos financeiros que não ultrapassam o equivalente a 5% do Produto Interno Bruto (PIB). Podemos observar, ainda, conforme Amaral (2003), que este limite percentual é detectado tanto em estudos teóricos (NEGRI, 1997; PINTO, 2001; AMARAL, 2003 e CASTRO, 2005) quanto em valores apurados a partir dos relatórios contábeis que explicitam a execução das despesas realizadas pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, sendo divulgados pelo MEC (BRASIL, INEP, 2011).

¹¹ Abdalla (2012).

O autor pondera que o desafio para a política educacional brasileira seria aplicar valores financeiros que ultrapassassem o percentual de 5%, num esforço conjunto da União, dos Estados, do DF, dos Municípios e da sociedade brasileira. Para ele, o I PNE (Plano Nacional de Educação), que vigorou de janeiro de 2001 a janeiro de 2011, não estabeleceu uma meta que efetivasse essa elevação – a proposta encaminhada ao Congresso Nacional previa atingir 10% do PIB, visto que, o Parlamento aprovou 7% do PIB, porém o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) vetou essa meta e, no período do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), o veto não foi discutido.

Já o maior desafio da educação, para Amaral (2001), é o cumprimento dos dois PNEs, a Conae traz o diagnóstico da educação e em suas premissas estabelece, no II PNE (2011-2020), a universalização da educação básica e a permanência na escola, a formação e a valorização dos trabalhadores da educação e o financiamento da educação pública, e o financiamento da educação pública como uma política de Estado, pois está sujeita às mudanças político- econômicas e, sócio-culturais.

Principalmente, durante a vigência de cada PNE, deve-se observar ser difícil manter uma sintonia entre o período de elaboração/execução do plano, durante os dez anos, e o cumprimento das metas propostas. O PNE (2011-2020) teve a sua homologação em 2015 , e seu período de vigência foi modificado para (2014-2024), devido aos conflitos e debates instaurados no Congresso Nacional.

A esse respeito, Dourado (2007, p. 922) contribui com a discussão sobre políticas e gestão, ao afirmar que tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e cenários complexos em disputa. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais influenciados por marcos regulatórios, frutos de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial- preconizados , entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

Assim, a análise das políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma análise das políticas de formação de professores, nestas últimas décadas, implica destacar uma visão cuja base seja ampliada, capaz de apreender não só nos seus processos de concepção e/ou de execução, mas, sobretudo, no âmbito das relações sociais em que são constituídas as condições para que saiam do papel para a materialidade efetivamente.

CAPÍTULO 2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Introduzindo a Questão

Uma análise coerente da formação de professores no Brasil requer, primeiramente, o exame das diretrizes impostas pelas agências de financiamento internacionais e suas repercussões no Brasil, tendo em vista a formação docente nas reformas educacionais brasileiras a partir de 1990 quando a doutrina neoliberal passou a nortear o direcionamento político brasileiro (MEDEIROS, 2014). No entanto essa compreensão só se faz quando se contextualiza a formulação da legislação a respeito da formação de professores no Brasil.

Os estudos sobre a interferência das políticas externa na educação brasileira demonstram que as consequências dessa internacionalização refletem-se nos documentos oficiais vigentes sobre política públicas educacionais (AKKARI, 2011) no que diz respeito: a) concepção - replicar modelos de um país em outro (PISA), b) Avaliação - dos sistemas educacionais como forma de mostrar resultados para os organismos internacionais, c) Financiamento – submete o país aos ditames dos organismos internacionais.

Como visto no capítulo anterior, na década de 1990, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas foram reorganizadas pela reforma do Estado que redirecionou as formas de gestão.

Assim, entre as políticas educacionais, destaca-se a aprovação da LDB 9394/1996, que acarreta, para o sistema , políticas orientadas pelas reformas estruturais de acordo com o Banco Mundial, seguindo o ideário do neoliberalismo preconizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990, entre outras.

Os ecos dos debates internacionais acarretam para o Brasil decisões e compromissos que são pautados em algumas políticas: os Planos de Educação; a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Plano de desenvolvimento da Escola (PDE).

Desse modo, a política de formação de professores sofre a influência desse contexto internacional ao instituir novas diretrizes para a formação, profissionalização e o trabalho docente em que prevalecem as demandas mercadológicas.

Na análise de Lima (2008) a LDB/96 pode ser considerada como a primogênita do plano decenal de educação para todos, ao estabelecer critérios para educação que se afastam

das proposições dos indicativos de cunho político-social presentes na CF/1988. Segundo LIMA (2008).

[...] a CF/1988, se não atendeu amplamente às reivindicações da sociedade civil, traçou um caráter democrático, participativo e de cunho social – e assume os postulados internacionais que orientam um modelo de educação mundial (LIMA, 2008, p. 57).

Para o autor, não se pode pensar a elaboração da LDB/96 sem os princípios e as diretrizes, influenciados pelas agências internacionais, entre os quais se destacam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, percebem-se ajustes a tais exigências, pois o projeto original que continha os anseios da comunidade educacional brasileira foi modificado para atender a estes.

No Título VI intitulado - Dos Profissionais da Educação, nos artigos 61 a 67 encontra-se determinada a formação de professores para a Educação Básica sendo que o Art.62 estabelece:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nos parágrafos 2º e 3º do mesmo artigo sobre formação inicial e continuada de profissionais do magistério dá-se preferência ao ensino presencial, mas propõe-se fazer o uso de recursos tecnológicos da educação a distância – não presencial.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Para muitos analistas, entre eles Medeiros e Pires (2014), isso ocorre como consequência do papel regulador, legislador e avaliador do Estado, ao potencializar a transferência de responsabilidades para a sociedade civil.

Nessa direção, a influência dos organismos internacionais, presença marcante na década de 1990, se faz sentir na formação de professores por meio de:

Idas e vindas de ações e investimentos que afetam o desenvolvimento social, crítico e intelectual do professor, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista de reprodução e alienação, em detrimento de condições e investimentos para uma formação de professores unitária, que viabilize o seu desenvolvimento integral, omnilateral (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 43).

Desse modo, esse processo reformista vivenciado principalmente nos países da América latina, tem como objetivo comum mudanças na gestão e no funcionamento dos sistemas educativos embasados na premissa da descentralização da administração educativa, redefinindo as funções atribuídas ao Estado, “além de propiciar uma maior autonomia às escolas, porém marcados pela implantação dos sistemas nacionais de avaliação de qualidade da educação e resultados de aprendizagem em quase todos os países da região”. (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Nessa condição, no interior das políticas públicas no Brasil desencadeia-se a aprovação de uma legislação para regular e normatizar todo o sistema educacional.

Nesse quadro, apoiados em Carnoy (2003), sustenta -se o argumento de ser necessário ter clareza sobre os limites do poder estatal, que se configura no sistema ideológico do cenário da mundialização, e da capacidade do Estado para gerir eficazmente a educação, conduzindo a obrigação de reformar a gestão da educação e o financiamento com vistas à expansão das oportunidades educacionais que superam o fracasso escolar como marca do insucesso de ações anteriores.

No Brasil, os principais problemas do sistema educacional dizem respeito às altas taxas de analfabetismo, altos índices de evasão e repetência no ensino fundamental e o baixo nível de matrículas nos cursos de nível médio é indicador relevante do insucesso dos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais para enfrentarem a demanda de eficiência do sistema de ensino.

Entendemos que a definição de diretrizes orientadoras e ações voltadas para fazer frente a esses problemas implicam, entre outras articulações, o privilegiamento de medidas suscetíveis de aprimorar, em curto prazo, a qualidade do ensino, e isto destaca a formação inicial e da formação continuada de professores, agentes do processo pedagógico.

Pelo fato de a presente pesquisa ter como foco a política de formação de professores em nosso país, no interior da Capes DEB, faz-se necessário explicitar as bases legais que tem orientado a implementação de diversos programas e cursos de formação inicial e continuada voltados para a formação de professores.

Para tanto, considera-se importante abordar desde a Constituição Federal da República de 1988, LDBN - Lei 9394/1996, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Políticos e a Educação Brasileira, a Criação da Capes -DEB, passando pelo PNE (2001-2010) e PNE-(2014/2024), bem como a última Resolução do CNE - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Parecer CNE/CP, Nº: 2/2015 de 09/06/2015.

2.2 A Formação de Professores na Legislação Brasileira: PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024)

Estudos apontam que ao se discutir a formação de professores no Brasil, deve-se levar em conta, o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real, em termos de rede pública de ensino, ocorre em fins dos anos 1970, e início dos anos 1980.

Com a expansão da escolarização e do contingente de alunos matriculados no ensino fundamental, o processo de formação de professores deve ser repensado, tanto que a grande discussão dos educadores críticos foi o problema da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam um índice mínimo na população brasileira. De acordo com Gatti (2009,11): Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta.

No Brasil, a principal política educacional está configurada na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina, em seu Art. 1º: que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Preconiza ainda no Art. 13º que é dever do professor zelar pela aprendizagem do aluno. Os docentes também são incumbidos de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (BRASIL, 2009).

No entanto, cabe-nos destacar que essas proposições atendem aos princípios da Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto- Seção I Da Educação: Artigos 205 - 214, sendo que todas as regulamentações que desta decorreram segundo Cury (2013) preservaram eixos fundamentais para a educação, tais como:

[...] gratuidade em toda a escolarização pública, vinculação de impostos, direito público subjetivo, entre outros. Com isto e graças ao texto constitucional pode-se afirmar a relação vinculante entre educação e cidadania da qual promana a exigibilidade de acesso e de padrão de qualidade (CURY, 2013, p. 205).

O art. 205 da Constituição dispõe que : “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo em seu art. 6º, diz que a educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do Estado para as pessoas. Pelo contrário, como é entendida como um direito, a educação pode e deve ser exigida dos órgãos competentes quando esse direito for violado ou desrespeitado.

Nesse intento, fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação à educação. Também está definido que a família tem deveres (os pais e mães, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola) e que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e a preparação para a inserção cidadã.

De acordo com Cury (2013):

Assim, o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender ao conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça. Daí as obrigações do Estado quanto ao financiamento e qualificação deste direito. Só ele pode propiciar condições que, na oferta do ensino, vão equalizando novas oportunidades para grupos menos afortunados de capital cultural,

com insumos diferenciados. Este sentido é o que recobre os artigos subsequentes da seção constitucional da educação, ou seja, dos art. 206 aos 214 (CURY, 2013, p. 202).

Uma das determinações mais importantes da Constituição é o que prevê o artigo 214.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2009).

Aguiar (2010) ponderando sobre a importância de um breve balanço acerca da concretização do PNE, apresenta uma análise do período de 2001 a 2009, em que evidencia as tarefas com que se depararam os governos e a sociedade para fazer valer o direito à educação para todos e todas, deixa claro que o conjunto de ações realizadas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios para cumprir os objetivos e metas do PNE, constituiu uma gigantesca tarefa.

Aguiar (2010) em sua análise afirma que:

O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determinam que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (AGUIAR, 2010, p. 709).

Conforme Saviani (2007), o PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, o que levou Ivan Valente (apud Saviani, 2007,

p.1241) relata que FHC vetou o que faria do PNE um plano (Valente, 2001, p. 37). De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação?

A efetivação do PNE exigia um trabalho articulado entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, com vistas a garantir à população o acesso à educação escolar pública de qualidade, prevista nas metas. Porém, disto surgem muitos desafios, pois as metas definidas no PNE demandavam expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas. O INEP publicou um documento para auxiliar na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, no qual ressalta que o desafio apontado nessas metas seria o de:

Alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país (INEP, 2004, p. 43).

A formação dos professores da educação básica também foi contemplada como medidas a serem efetivadas, no sentido de garantir, no mínimo, a formação em nível de ensino médio (Normal), em cinco anos, e a formação em nível superior em dez anos. Estimava-se, ainda, instalar, em 100% dos municípios, uma estrutura de supervisão, no período de três anos; prover a alimentação escolar para todas as crianças matriculadas e adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral (INEP, 2004, p. 43).

Quanto ao ensino médio regular, as metas do PNE contemplavam o atendimento de 50% da demanda (população de 15 a 17 anos) em cinco anos e de 100% da demanda (população de 15 a 17 anos) em dez anos. Visavam a assegurar a formação superior para todos os professores, em cinco anos, e escolas com padrões mínimos de infraestrutura, também em cinco anos. Pretendiam, ainda, afiançar programa emergencial para a formação de professores, especialmente, nas áreas de ciências e matemática (idem).

No tocante à educação superior, nível de graduação, o PNE visava prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; ampliar a oferta de ensino público, de modo a garantir uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo, inclusive, a parceria da União com os estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (vetado!); promover o aumento anual de mestres e doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% (INEP, 2004).

Para superar esses problemas e melhorar a qualidade da educação e o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, surgiram algumas iniciativas, o FUNDEB é um exemplo.

Outra iniciativa relevante neste sentido foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu pactos com os estados e municípios em torno de 28 diretrizes, dentre as quais se destacam: a aprendizagem; o combate à repetência e à evasão, mediante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), após diagnóstico da realidade local. A União, neste contexto, apoia financeira e tecnicamente os estados e municípios que firmaram os pactos. O propósito do Plano de Metas é a melhoria da qualidade da educação, expressa, objetivamente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MEC, 2010 *apud* AGUIAR, 2010, p. 720).

A qualidade da educação apresenta-se como o grande desafio, atualmente, à sociedade brasileira. O fato de existir, segundo o Censo de 2007, 41% das matrículas no horário noturno, denuncia as limitações das políticas implementadas, que não conseguiram reverter tal realidade, da mesma forma que não conseguiram responder ao problema da distorção série-idade. Desse modo, para Aguiar, “Os indicadores de qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relativos ao ensino médio são, no mínimo, preocupantes, o que testemunha as limitações das políticas e ações empreendidas (MEC, 2010)” (AGUIAR, 2010, p. 720)

Quanto ao Ensino Superior no PNE, o papel das universidades federais é realçado, sobretudo, na pesquisa básica, na pós-graduação, na qualificação docente e, também, como padrão de referência no ensino de graduação. Contudo, o Plano propõe a “racionalização de gastos e diversificação do sistema”. Seguindo esta lógica de contenção de gastos, não nos surpreende o que mostra o Censo da Educação Superior de 2008: o setor privado concentra 74,9% das matrículas nos cursos de graduação presenciais (MEC/INEP/DEED, 2006).

Cabe-nos salientar que, que no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, houve um empenho para assegurar o cumprimento dos compromissos do PNE, como a criação de universidades federais; expansão e interiorização de vagas nas IFES; criação e expansão da rede federal de educação tecnológica; autorização para contratar professores e técnicos para novas universidades e escolas técnicas; formação e qualificação de professores da educação básica; investimento em pesquisa, com incentivo à formação de mestres, doutores e pós-doutores. O acesso à educação superior também foi estimulado mediante políticas de ações afirmativas, com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação e exclusão (MEC/INEP/DEED, 2006).

Aguiar (2010) ressalta que uma das dificuldades de efetivação do PNE 2001-2010 resulta:

[...] da não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e da falta de efetiva participação da sociedade organizada nos destinos da educação. Por outro lado, é fundamental reconhecer a complexidade do processo e, nesse contexto, que esta articulação não é fácil de ser realizada, tendo em vista que supõe o estabelecimento de pactos entre estas instâncias e seus múltiplos atores, em contextos políticos muitas vezes adversos, bem como a renovação e a criação de novos instrumentos de execução do plano (AGUIAR, 2010, p. 717).

Diante da análise de Aguiar (2010), evidencia-se a complexidade dos problemas que o país ainda enfrenta, os quais podem ser minimizadas ao se estabelecer políticas ações articuladas entre Estado e sociedade civil para garantir a todos o direito à educação de qualidade.

Consoante com o pensamento de Aguiar (2010), uma educação de qualidade deve ser garantida pelo Estado, assim, para tal, torna-se imperioso considerar a valorização do magistério da educação básica, na análise das diretrizes político-educacionais e da legislação pertinente à Valorização do Magistério Público da educação básica, prescrita na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, que enfatiza a necessidade de Planos e Piso Salarial Profissional e melhorias nas condições de trabalho e salariais do docente. Dentre os documentos concernentes ao tema, pode-se, ainda acentuar : a LDB/96, a Lei do Fundef e do Fundeb, Lei do Piso Salarial Nacional, nº 11378/08, Plano Nacional de Educação (2001-2010),(2014-2024), Resolução nº 02/09 , 02/2015- CNE, Decreto 6.755/09 sobre a Política Nacional de Formação de Professores, e as propostas da CONAE (2010).

Nesta parte da presente pesquisa, torna-se oportuno, abordar o último documento do Conselho Nacional de Educação o Parecer Homologado em 25/06/2015 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) sobre as metas 16 e 17 que tratam das diretrizes para a formação continuada em nível de pós-graduação , 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE; valorizar os (as) profissionais da educação básica a equiparar seus rendimentos médios aos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, observados os critérios estabelecidos na Lei nº11.378 de 11 de julho de 2008, até o final do sexto ano da vigência deste PNE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Resolução nº 2 de julho de 2015.

2.3 A Formação Inicial e Continuada de Professores como Política de Estado

Para Gatti (2009), até os anos 1960 e 1970, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Com a expansão da escolarização e do contingente de alunos matriculados no ensino fundamental, o processo de formação de professores deve ser repensado tanto que a grande discussão dos educadores críticos foi o aspecto da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam um índice mínimo na população brasileira.

Nesse cenário, Gatti (2009) aponta que o suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações como:

Expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas (GATTI, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, ao se discutir a formação de professores no Brasil, deve-se considerar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real, em termos de rede pública de ensino, tem lugar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Nessa direção, o CNE, ao apresentar as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE/2015), levam em conta a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho como estratégia fundamental que se relacionam com movimentos e discussões históricas que vêm se delineando no campo, por meio de entidades científico-acadêmicas, sindicais, órgãos gestores, instituições formadoras, sistemas de ensino, dentre outros. Desse modo,

a compreensão da formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (CNE, 2015, p. 106).

Na análise de Dourado (2014), é relevante ressaltar que, o Parecer, bem como a minuta de Resolução encontram-se em consonância com a legislação pertinente: - Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb; - Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/1996; - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Resoluções e Pareceres do CNE sobre a temática.

Importante destacar, ainda, que este Parecer considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, bem como o longo processo de estudos, consultas e discussões, experiências e propostas inovadoras, resultados de pesquisa, indicadores educacionais, avaliações e perspectivas sobre a formação inicial e continuada para a educação básica, tendo em vista, inclusive, os desafios para o Estado brasileiro no sentido de proporcionar efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério em um cenário em que a Emenda Constitucional nº 59/2009 amplia a educação básica obrigatória do ensino fundamental para a educação de 4 a 17 anos e prevê a sua universalização até 2016, o que, certamente, vai requerer esforço do País, no sentido de maior organicidade, efetivas ações de cooperação e colaboração entre os entes federados e entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica. (BRASIL, CNE, 2015, p.11).

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e também em relação à formação continuada visando dar organicidade às políticas e programas.

Assinalam-se, nesse processo, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC; a busca de maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes ampliando o foco de sua atuação ao incluir a

formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros.

Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pro letramento; a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros; o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, também, com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, CONAe 2010 e CONAE 2014.

Pela análise apresentada evidencia-se que, ao considerar a formação inicial e continuada de professores como política de Estado, tem-se igualmente como base a análise dos planos nacionais de educação, ou seja, PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024).

No projeto do novo PNE (2011-2020), constituído por (20) metas a serem cumpridas pelos estados federativos do país, e pelos municípios, sob a da Secretaria Articulação Educação (SASE), a formação de professores está assim contemplada: a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação se projetam como importantes desafios da agenda educacional brasileira. O Projeto de Lei Nº. 8.035 aprovou o “Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências” (BRASIL, Câmara Dos Deputados, 2011), dentre cujas diretrizes, está a de que deveria ser feito o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”. Além disso, foi estabelecida a Meta 20 referente ao financiamento: “Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto”.

Amaral (2001) esclarece que, com o estabelecimento do II PNE (2011-2020), já não será mais possível o veto presidencial à meta de elevação dos recursos financeiros aplicados em educação em relação ao PIB, uma vez que a Emenda Constitucional Nº. 59, de 11 de novembro de 2009, determina que os novos PNEs determinem o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2011). Para tal, faz-se necessário manter unidos os representantes dos trabalhadores da educação, da comunidade escolar e da sociedade civil em favor de uma política mais justa e eficaz para a educação, melhores condições de trabalho para os

professores e demais trabalhadores da educação, exigindo melhores salários, e uma educação pública de qualidade.

Após dois anos de grandes embates e conflitos de interesses da sociedade civil e o Congresso Nacional, o II PNE foi aprovado com algumas alterações, e com a vigência de (2014-2024), por se tratar de um plano decenal, ao longo do seu desenvolvimento, encontra obstáculos em seu percurso que poderão alterar as metas propostas previstas neste documento.

Cabe ressaltar que, historicamente, na política educacional brasileira registra-se um espaço de tempo muito longo entre o término da vigência de uma lei e a aprovação de uma nova legislação, sendo esta, também, a marca do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, para o período (2014-2024).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, resultaram na Lei nº 13.005/2014, inaugurando uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras.

Dourado (2014), argumenta que esse plano, se estendido como Plano de Estado e eixo central das políticas educacionais, por meio da efetiva articulação entre os entes federados, poderá ser o pilar das ações das políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores a serem desenvolvidas considerando o artigo 2º e as diretrizes estabelecidas:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização;
- III- superação das dificuldades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV- melhoria da qualidade da educação;
- V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- IX- valorização dos (as) profissionais da educação;
- X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (CNE, 2015, p. 11-12)

Além das diretrizes sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio (2014/2024) a referida Lei relaciona 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, CNE, p. 11, 2015).

Como destaque especial, Dourado (2014), leva em conta que a definição no PNE da institucionalização do Sistema Nacional de Educação, em dois anos dessa forma reforça que:

[...] processo resultante de relações de cooperação e colaboração entre os entes federados, envidará como proposto no Plano a criação de instâncias de pactuação e cooperação. O referido Sistema ensejará criação de subsistemas que lhe dêem materialidade, incluindo, nestes, o subsistema de valorização dos profissionais da educação, incluindo políticas direcionadas à busca de maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2013a, p.12).

Essas metas e estratégias articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão como previsto no PNE 2014. Merecem ser ressaltadas, ainda, as seguintes metas e suas estratégias que incidem diretamente na valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, em seu bojo, dos profissionais do magistério:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. A Lei nº 11.738/2008, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) ¹².

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública,

¹² Disponível em: www.planalto.gov.br.

tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, CNE Parecer Homologado, em 05/de junho de 2015, p.12).

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

A aprovação e publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio (2014-2024), em 25 de junho de 2014, e homologado sob a forma da Lei nº 13005, após o plano ter tramitado por quatro anos no Congresso devido aos embates e conflitos entre o Congresso Nacional e a sociedade civil; mas deveria estar aprovado em 2010, a partir das deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae). A aprovação deu-se somente alguns meses antes da 2ª Conae, realizada entre 19 e 23 de novembro, tendo o plano como tema - O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.

Após a homologação do II PNE (2014-2024), em junho de 2015, torna-se assim delimitada a cartografia da legislação da Política Nacional de Formação de Professores para a educação básica, ponto inicial para a melhoria da educação, da inclusão social e da valorização dos profissionais do magistério.

Não se pode, no entanto, desconsiderar a função do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE quanto à efetivação dos PNEs, pois, como mostra Saviani (2007), o PDE se sustenta em dois pilares, o técnico e o financeiro.

Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob a coordenação do INEP, com base nos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice que constitui o recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, “definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022” (SAVIANI, 2007, p. 1246).

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos do PDE provêm do FUNDEB, sendo que, em 2007, o MEC se propôs adicionar um bilhão de reais visando atender, prioritariamente mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB.

Quanto ao aspecto técnico, deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. Ele avalia como, certa, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais.

Para Saviani (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado ao país em 15 de março de 2007, foi lançado, oficialmente, em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva, que abriga, praticamente, todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

Saviani (2007, p. 1), ao analisar o PDE, parte da seguinte indagação: em que medida esse novo plano se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica? E nesta perspectiva elabora seu texto abordando os seguintes pontos:

1. A configuração do PDE, procurando entender sua composição e identificar cada uma das 30 ações em que ele se desdobra; 2. Análise da singularidade do plano em confronto com os planos anteriores, em especial com o vigente Plano Nacional de Educação; 3. A singularidade do PDE diante do problema da qualidade da educação básica; 4. As bases de sustentação do plano, visando verificar o grau em que está apto a assegurar a qualidade da educação básica; 5. Finalmente, a guisa de conclusão, sugere-se um caminho para superar as limitações do PDE. (SAVIANI, 2007, p. 1).

Pela a análise do autor e confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se configura como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

Sendo assim, o PDE tem como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de

metas educacionais. Saviani introduz o advérbio “teoricamente” pelo fato de o PDE não se definir como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. “Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este”. (SAVIANI, 2007, p. 1239). Contudo, para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infraestrutural. Para se efetivar, depende, fundamentalmente, dos recursos humanos, entre os quais, os professores.

Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário e a formação. O PDE cuidou da questão salarial por meio do programa “Piso do Magistério”¹³. (SAVIANI, 2007, p. 1249).

As políticas educacionais brasileiras descritas neste capítulo formam o arcabouço da legislação até os dias atuais, sujeitas às nuances da política econômica e dos aspectos sócio-culturais que levam a um desaceleramento das ações no cumprimento das metas propostas nos Planos, Pactos que remontam à década de 1990.

As metas descritas no Plano Decenal e materializadas na LDB/96, e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (2001), segundo Lima (2008), deveriam ser focadas nas suas interdependências. Entretanto não ocorre uma operacionalização que articule tais metas. Na visão do autor, ao centrar projetos e programas de forma desarticulada e fragmentada, “estimula-se ainda mais o superávit das mazelas educativas no país” (LIMA, 2008, p. 60).

A pesquisa realizada evidenciou que, apesar de, nos últimos anos, os embates sobre a formação de professores, no Brasil, terem se intensificado com leis, programas e discursos, ainda persiste a descontinuidade tanto de propostas, quanto de investimentos, o que demonstra a falta de interesse para essa área tão importante para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, para que as políticas, definidas recentemente para a área educacional tenham sucesso devem ser intensificados os esforços do Estado mediante uma coordenação nacional dessas políticas pela União, por meio de relações de cooperação e colaboração entre

¹³ O PDE cuidou da questão salarial por meio do programa “Piso do Magistério”. O valor de R\$ 850,00 foi obtido tomando-se o salário de R\$ 300,00 proposto em 1994, corrigido pela inflação. Observe-se, porém, que R\$ 300,00 correspondiam, naquele ano, a 4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$70,00. Em relação ao salário mínimo de R\$ 380,00, o piso de R\$ 850,00 corresponde a apenas 2,23 vezes.

Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Em janeiro de 2015, O piso salarial do magistério foi reajustado em 13,01% , conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. O valor do piso para 2015 é de R\$ 1.917,78.

a União, Estados, DF e Municípios, na busca por maior organicidade nas políticas, nos programas e nas ações voltados para a formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Tendo como base os indicadores da formação de professores no Brasil atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior, de acordo com o MEC/INEP/DEEP, 2003, do total de 2.141.676 de docentes (25,2%), correspondem a um índice significativo, tendo em vista que desse contingente de profissionais sem formação superior (0,1%) não completou o Ensino Fundamental, (0,2%) possui apenas o Ensino Fundamental completo, e (24,9%) possuem o Ensino Médio, dos quais (13,9%) concluíram o Ensino Médio Normal/Magistério e (4,9%) o ensino Médio sem Magistério, enquanto (6,1%) estão cursando o Ensino Superior. (Fonte: Parecer Homologado, D.O.U de 25/6/2015, CNE, p. 13). Esses indicadores refletem a situação do quadro nacional de docentes da educação básica, e a política de formação de professores e dimensionam os desafios serem superados.

CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DA DEB NO ÂMBITO DA CAPES

3.1 A DEB e a inserção de Programas de Formação de Professores: PARFOR e o PIBID

“A Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela.

Neste capítulo, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento, seleção e estudo de diversos trabalhos sobre formação de professores e a política da Capes-DEB. As categorias que norteiam a análise estão assim constituídas: política educacional de formação de professores. A investigação, nesta fase da pesquisa, baseia-se em fontes documentais tais como: legislação educacional, Planos Plurianuais do governo, Planos educacionais e PDE. Os resultados apontam que no PDE a qualidade da educação é anunciada como eixo central, sendo que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é institucionalizado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, como referência de qualidade.

A principal fonte de referência para abordagem da CAPES-DEB, foco deste capítulo, foi o Relatório de Gestão-2009-2013 (2014), da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB.

Uma análise histórica do financiamento da educação no Brasil permite-nos conhecer a criação da CAPES-DEB em meio a uma intensa campanha, discutindo-se questões como o surgimento da obrigatoriedade do oferecimento do ensino pelo Estado, participação das unidades da federação na manutenção e desenvolvimento do ensino e recursos disponíveis. No entanto, para melhor entendimento dessa Diretoria dentro da CAPES, faz-se necessário situar o contexto inicial do surgimento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Isto significa tomar o Estado como um objeto de estudo a partir da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal Ensino Superior e Pós-Graduação, como estratégia da política educacional brasileira.

A retrospectiva histórica aponta que a CAPES foi criada no Brasil, em meio a um cenário político e econômico conturbado em decorrência das pressões da economia externa durante o segundo governo de Getúlio Vargas, considerado por diversos historiadores como sendo um período em que Vargas adotou medidas ao modelo de um Estado Intervencionista.

O então ministro da educação Gustavo Capanema, apoiado por vários intelectuais de diversas áreas do conhecimento, como Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Villa-Lobos, entre outros, lançou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal, como fora chamada no começo, a fim de dar uma resposta ao mercado de trabalho, e para suprimento da área administrativa dos vários setores da Administração pública. A Capes, com o passar do tempo, passou a se chamar Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal. (CPDOC).

Uma grande ruptura ocorre no desenvolvimento da Capes na década de 1990, no governo Collor, com a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990 que extingue a Capes, desencadeando intensa mobilização. As Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades mobilizaram a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida antes de ser apreciada pelo Congresso Nacional. Assim, em 12 de abril do mesmo ano, a Capes é recriada pela Lei nº 8.028 (Fonte: Fundação Getúlio Vargas -CPDOC).

Na atualidade, a Capes agregou também ao rol de seus programas a formação de professores para a Educação Básica, para tanto, criou em a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), objeto da nossa pesquisa. Para tanto, a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliando as competências da Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir – além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – a indução e o fomento das ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica pública ,conferindo à Capes as atribuições de impulsionar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse intento, a missão da CAPES voltou-se também, a promover ações direcionadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores. Nesse sentido, em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras e, tendo em vista atender às novas atribuições, em 2012, dois novos instrumentos introduziram mudanças, com o propósito de adequar a estrutura da Capes a uma realidade que mostra um acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes e de internacionalização do ensino superior. Trata-se da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, artigo 15, e do Decreto 7.692, sendo criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria

de Educação a Distância (DED). 02 de março de 2012.

O referido Decreto aprovou novo o Estatuto da Capes e alterou a denominação da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB.

Na perspectiva de compreender como tem ocorrido a formação de professores após essas medidas e programas governamentais, a presente pesquisa com foco as ações da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e baseia-se no último relatório publicado sobre as ações desenvolvidas - Relatório de Gestão-2009-2013(2014) o qual na apresentação traz a epígrafe: *é através da formação inicial do professor que começa a qualidade da educação.*

Este Relatório refere-se à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica cujas atribuições estão definidas no art. 24 do Estatuto da Capes, que estabelece Art. 24. À Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica compete: I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica; II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica; III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático; IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica. (Relatório Gestão CAPES-DEB, 2009-2013, p. 12).

A DEB atua em duas linhas de ação: - na indução à formação de professores para a Educação Básica organizar, e apoiar a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor; - no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

O Decreto 6.755/01/2009, além de instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da CAPES no incentivo da formação inicial e continuada, no sentido de ampliar a atuação da DEB, o que caracteriza a relevância social da carreira do magistério da Educação Básica por meio de ações voltadas para a formação de professores.

As bases educacionais constituem o conjunto dos programas destinados à formação de professores, e insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de

qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB, está o compromisso da Capes de valorizar o magistério da educação básica. Os programas mantêm como eixo comum a formação de qualidade em um processo intencional articulado e capaz de se retroalimentar, e de gerar um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente.

A CAPES não executa diretamente as ações de formação: são as universidades, os institutos e instituições formadoras credenciadas pelo MEC – públicas e privadas, dependendo dos programas. O ponto de partida é, principalmente, o lançamento de editais em decorrência de limite orçamentário, a seleção por meio de editais confere transparência e publicidade aos investimentos feitos e reconhece o mérito das propostas elaboradas pelas instituições, tornando-se um modo de operar democrático. Comissões ad o, formadas por especialistas em áreas afins e nomeadas por portaria, garantem que o processo seletivo seja feito de maneira idônea.

Os programas induzidos e promovidos pela Capes são desenvolvidos com base no respeito à autonomia das universidades e das redes de ensino; no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura à inovação, a novas propostas e ao aperfeiçoamento dos processos; na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido. A periodicidade no lançamento dos editais dos programas e o incentivo à construção de redes colaborativas e de propostas interdisciplinares permitem que as instituições de educação superior aperfeiçoem o desenho de novas propostas de investigação e de trabalho, gerando uma dinâmica de aprimoramento recíproco e contínuo, com impactos positivos na educação brasileira.

A partir desse pensamento, a DEB proporciona três programas importantes. O primeiro, o Parfor, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém sem a formação superior exigida pela LDB 9394/96; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência - busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivo para a atualização dos professores que formam professores. Para a DEB, a formação continuada - nela incluída a extensão - responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida.

Na visão da Diretoria:

A educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola (Relatório de Gestão 2009-2013, p.16).

A Capes celebrou Acordos de Cooperação com as Secretarias Estaduais de Educação, para garantir a cooperação técnico-operacional entre as partes e proporcionar a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica.

Com o mesmo propósito, adotou, para as Instituições de Educação Superior, a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, em que se encontram estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas do Parfor, com programação e indicadores definidos, tendo em vista a previsão da entrada dos alunos em cada curso.

Nessa direção, a Capes oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial e os cursos na modalidade à distância, que são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursos de formação inicial emergencial são oferecidos na modalidade presencial aos professores das redes públicas de educação básica, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Pode-se, no entanto, questionar: por que a CAPES assumiu essa responsabilidade de formação de professores para a Educação Básica?

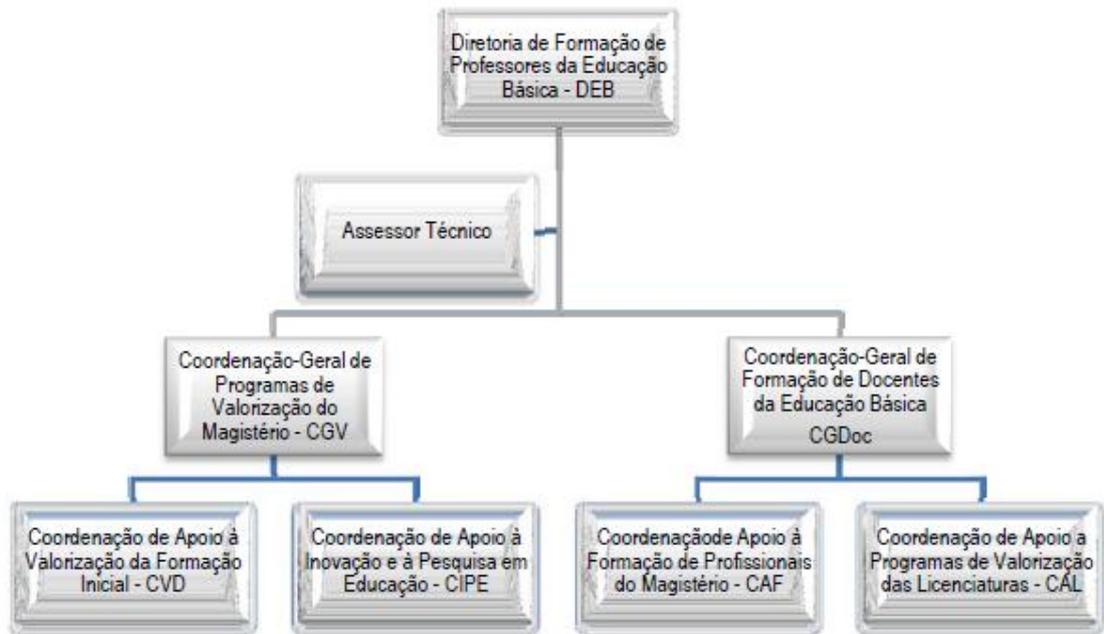
A resposta é evidente: a Capes assumiu o compromisso de induzir e desenvolver um elevado padrão de qualidade para os cursos de formação de docentes, pois sua experiência de quase 60 anos na expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil atribui a ela um diferencial às políticas e ao programa de formação de professores para a Educação Básica conhecimentos consolidados nas diversas regiões do país com pesquisas voltadas para os diferentes problemas existentes no contexto educacional brasileiro, além de possibilitar a relação entre pesquisa e ensino, ou melhor, pós-graduação e formação inicial, ou seja, a proposta visa aproximar pós-graduação, graduação e educação básica.

Como visto anteriormente, a atuação da DEB encontra-se embasada, ainda, no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em especial seus artigos 8º, 10 e 11 que instituem a Política

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinam a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada.

De acordo com o Decreto 7.692/2012, a DEB está assim estruturada:

Figura 1 - Estrutura da DEB



Fonte: Relatório de Gestão Capes-DEB (2009-213).

Os dados apresentados no relatório de Gestão 2009-2013 indicam que as ações políticas de formação inicial de professores trazem o conjunto de programas postos em prática pelo Governo Federal nos últimos anos, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a UABⁱ, o Pró-Licenciatura, o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Parfor e o Pibid, bem como pelos governos estaduais como o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (Profir), no Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, no Espírito Santo, e o Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, do Estado de São Paulo.

A análise dos dados evidencia uma crise na formação inicial de professores para a educação básica, tal como normatizada e oferecida pelas IES, especialmente, nos aspectos relativos à dinâmica curricular, aí incluídos os estágios, tanto nos cursos presenciais como nos à distância, e a precária formação dos docentes que neles atuam.

A questão salarial e de carreira dos professores da educação básica foi tratada mediante exames de planos de carreira obtidos junto às Secretarias Estaduais e Municipais e agrega dados das diferentes regiões do país. A análise denota que os ajustes em relação ao que

a legislação tem determinado e outras orientações propostas em nível federal ainda não foram incorporados pelas legislações de vários estados e municípios.

Quadro 1 – DEB- IES Participantes e Parcerias por UF e por Região

DEB 2013		IES	Programas/Parcerias
N	AC	3	5
	AM	4	17
	AP	3	9
	PA	7	42
	RO	4	9
	RR	3	14
	TO	4	14
NE	AL	4	16
	BA	11	54
	CE	10	30
	MA	3	12
	PB	5	23
	PE	14	34
	PI	3	16
	RN	7	28
	SE	4	14
CO	DF	5	22
	GO	9	25
	MS	5	26
	MT	4	25
SE	ES	7	13
	MG	38	101
	RJ	28	79
	SP	58	151
S	PR	18	73
	RS	32	110
	SC	18	70
Total		311	1.032

Fonte: Relatório de Gestão CAPES-DEB (2009-2013).

Observa-se na tabela acima que as regiões mais desenvolvidas concentram maior número de parcerias, por terem de grande afluência de instituições de ensino cujo desenvolvimento econômico sustenta-se na educação como investimento mercadológico.

Na análise de autores como Oliveira (2009), na perspectiva da educação como mercadoria, as consequências perceptíveis estão no processo de penetração dos fundos financeiros na educação superior no Brasil e, posteriormente, a emissão de ações de instituições de ensino diretamente na bolsa de valores. Entre os resultados observados, encontra-se o rápido crescimento das instituições que adotaram tal estratégia.

Ainda sob a análise de Oliveira (2009), a forma mais visível desse crescimento é a compra de outras instituições e seu aperfeiçoamento, por meio da implantação de uma gestão mais profissionalizada. Tal processo tem propiciado o crescimento acelerado de algumas instituições, que generaliza a educação como uma mercadoria, assim como a tendencial oligopolização da oferta. Podemos observar pela tabela que esses grupos encontram-se ramificados por várias regiões do país e formam uma cadeia de IES, funcionam em sistema de franquias comerciais, cujo objetivo final se constitui no lucro secundarizado pelo compromisso com a qualidade da educação. O autor conclui afirmando que é cabível falar-se em uma financeirização da educação, posto ser o setor financeiro que assume a hegemonia na educação privada no país.

Entendemos que essa lógica mercadológica movimenta uma roda financeira responsável por uma acumulação flexível do capital, ao alocar no setor educacional, novas formas capitalistas de apropriação do lucro (BARBOSA, 2003).

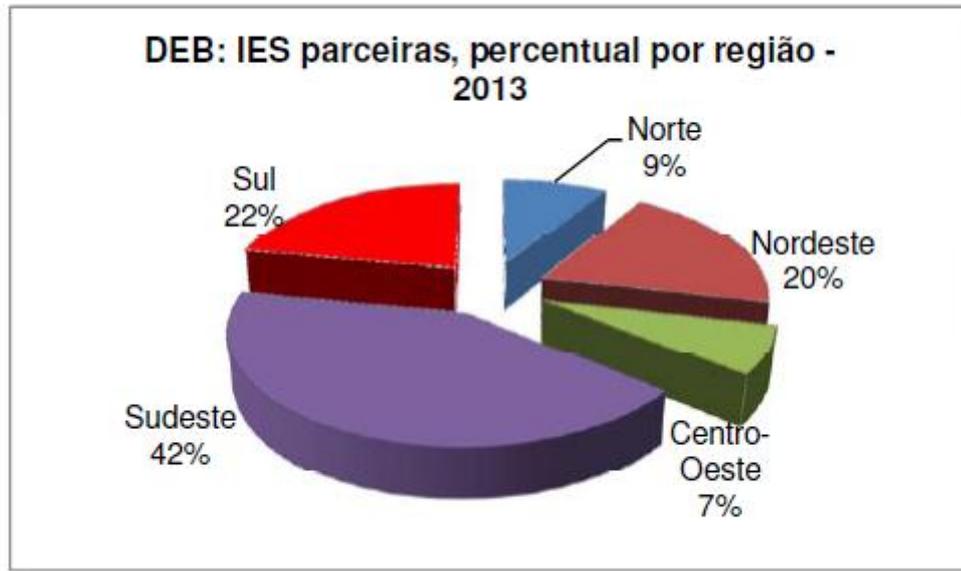
Gráfico 1 - IES Parceiras Total - Todos os Programas por Dependência Administrativa- 2013



Fonte: Relatório de Gestão Capes-DEB (2009-2013).

No Gráfico 1, podemos verificar que as IES privadas contribuem com maior número em parcerias com a DEB na oferta de cursos de formação de professores em razão de seu rápido crescimento e à sua expansão no país nas últimas décadas o que reforça a análise de Barbosa (2003).

Gráfico 2 - IES Parceiras Distribuição Percentual por Região 2013.



Fonte: Relatório Gestão (2009-2013) - CAPES-DEB.

Observa-se que a região Sudeste concentra um percentual de 42% do total das IES parceiras da DEB, que repassa meios para a formação de professores do ensino básico. Entre as IES, estão as públicas e as privadas. Ressalta-se que a região sudeste ocupa a posição de região cujo desenvolvimento social, humano, econômico e político, é destaque para todo o país, além de concentrar uma importante população de trabalhadores.

3.1.1 - Formação de Professores e o PARFOR

A sociedade contemporânea, caracterizada por alta complexidade, exige um sentido de urgência no desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente. Por conseguinte, Sendo assim, a Diretoria de Educação Básica -DEB - considera que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e seu crescimento inclusivo e sustentável.

Nessa mesma direção, a Capes, por meio da DEB, vem investindo, desde 2009, na efetivação de programas cuja matriz educacional articula-se em três vertentes: busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros; integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento. Na base de cada ação da DEB, está o compromisso da Capes

de valorizar o magistério da educação básica. Para a diretoria, é na formação inicial do professor que exige a qualidade da educação. (Relatório de Gestão 2009-2013, s.p.). Assim, são organizados os programas voltados para formação que garanta o direito de aprender dos professores, com base em projetos pedagógicos que contemplem princípios comuns tais como: a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre as escolas e as instituições formadoras; c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e d) articulação entre ensino pesquisa e extensão.

Nesse consenso, a DEB, tendo por base a matriz e os princípios, e considerando a complexidade da formação de docentes, organiza seus programas levando em conta diferentes momentos da formação: (1) a inicial; (2) a continuada e a extensão; (3) a formação comprometida com a pesquisa e (4) a divulgação científica. O programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Lei é transversal a todos os demais.

Os programas desenvolvidos pela DEB atendem à Formação Inicial, Formação Continuada e Extensão, Formação em Pesquisa e Divulgação Científica estando assim estruturados: Formação Inicial: Parfor; Pibid; Prodocência; Formação Continuada e Extensão: Novos Talentos, Residência Docente o Colégio Pedro II e no Colégio de Aplicação da UFMG; Cooperação Internacional para a Educação Básica; Formação Associada às olimpíadas de Matemática e Química; rede nacional de Educação e Ciências; Formação em Pesquisa: Observatório da Educação e Divulgação Científica: Feiras de Ciências e Mostras Científicas, Olimpíadas Científicas.

Para evidenciar as ações voltadas à formação inicial e continuada, no âmbito da CAPES-DEB, nesta parte da pesquisa serão abordados os programas Parfor e o PIBID por estarem diretamente relacionados com o tema ora desenvolvido.

O Parfor é uma ação estratégica criada pelo MEC, em 2009, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional.

O conjunto de ações que compõem o Parfor busca articular-se com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as instituições formadoras para ministrar cursos de licenciatura aos que não possuem a formação em curso superior e já atuam como docentes.

Os vários programas destinados à formação continuada de professores, entre os quais o Pró-Letramento, o Gestar II e a Especialização em Educação Infantil que constituem a Rede

Nacional de Formação Continuada, agora redimensionada pelo Parfor, possibilitam uma visão da política nacional de formação de professores em serviço.

A consolidação e o fortalecimento do controle social do Parfor, Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais, têm se efetivado por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente – órgãos colegiados, criados por meio do Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009, para dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tem como atribuições, dentre outras, a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, a aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas. A participação aos Fóruns é efetuada mediante adesão dos órgãos, instituições ou entidades locais (estaduais e municipais) que solicitem formalmente sua adesão.

Os municípios têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa, além da participação da UNDIME nos Fóruns Estaduais, apesar de não ter um instrumento de acordo específico formado com a Capes.

O Parfor, até fevereiro de 2010, contou com a parceria de 106 IES públicas (35 estaduais e 71 federais), cujas ofertas planejadas semestralmente para o período 2009-2011, se mostraram insuficientes para atender ao contingente de professores por formação inicial presencial, notadamente, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Nestes locais, exigiu-se a ampliação de participação de IES, incluindo no Plano as instituições superiores comunitárias, filantrópicas e confessionais. Fonte: Relatório de Gestão Capes-DEB (2009-2013).

Estão em desenvolvimento 194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura, sendo 138 de Primeira Licenciatura (destinados a professores sem formação de nível superior) e 56 de Segunda Licenciatura (para professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora da sua área de formação), beneficiando um total de aproximadamente, 40 mil professores em exercício na rede pública de educação básica, abrangendo 25 unidades federadas.

Os princípios pedagógicos do Parfor estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009, e partem do direito de aprender de crianças e jovens, direito este que se estende aos seus professores, nesse sentido, a educação deve

estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva.

Na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os princípios que devem orientar as IES no planejamento Pedagógico são: articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Nesses princípios e objetivos da Política Nacional, incluem-se os objetivos específicos do Parfor, que são: a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDD; b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação; c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício; e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.

O PARFOR iniciou sua trajetória na Capes, em 2009, com a oferta de cursos formação inicial e continuada, nas modalidades: presencial e a distância, por meio da Plataforma Freire.

A partir de 2011, a formação continuada ficou sob a responsabilidade da SEB e da SECADI, ambas do MEC, sendo oferecidos no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor). A CAPES permaneceu com a oferta de formação inicial e continuada, na modalidade a distância, por meio da DED; e a DEB, com a ação emergencial da oferta de formação inicial, na modalidade presencial. As duas Diretorias ficaram responsáveis pela gestão da Plataforma Freire.

No final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passaram a ser disponibilizados e geridos, exclusivamente, por meio do sistema do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. A Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial.

Essa trajetória institucional transformou o Parfor em um programa cuja ação viabiliza a oferta de cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica para professores em serviço.

A Diretoria de Educação Básica - DEB desde que assumiu o PARFOR identificou a necessidade de desenvolver estratégias para aperfeiçoar os processos de gestão e implementação do Programa. Entre as providências mais visíveis, estavam o estabelecimento de instrumentos normativos e sistemas de gestão que pudessem organizar o fluxo operativo e o acesso às informações e dados do Programa.

Iniciou, então, um incisivo processo de aperfeiçoamento da Plataforma Freire e regulamentação do Programa, com o objetivo de melhorar o acesso dos professores seguido da implantação de um calendário de atividades para organizar o fluxo de atividades a serem desenvolvidas por cada parceiro.

As principais mudanças introduzidas na Plataforma contribuíram para: concretizar a participação das secretarias municipais de educação; facilitar o processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais; fortalecer o papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente; realizar o acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas; tornar o ambiente mais amigável aos usuários; tornar mais eficiente o processo de gestão do programa por meio da automatização do Cadastramento da demanda e da oferta; da pré-inscrição vinculada ao cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e-MEC para garantir que as turmas especiais ofertadas estejam vinculadas a IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas (Relatório de Gestão 2009-2013, s.p.).

O PARFOR é destinado a professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação exigida pela LDB. Portanto, as turmas especiais devem ser compostas, exclusivamente, por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou grau de licenciatura. A participação do professor nos cursos de formação deve ser autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, que é o ato pelo o qual o secretário atesta que o professor atende aos requisitos do edital.

No relatório de gestão da CAPES (2009-2013), em relação às redes de ensino, aos dados agregados por turma implantada entre 2009 e 2013, nota-se que o número de matrículas efetivadas em relação ao número de validados cresceu de 33,91%, em 2009, para 69,84% em 2013, o que sugere a existência de algum tipo de apoio das redes à participação dos professores nos cursos de formação. Na figura a seguir, podemos observar a distribuição do número de alunos matriculados.

Figura 2 – PARFOR: municípios com pelo menos um professor matriculado (2013)



Fonte: Relatório de Gestão Capes- DEB (2009-2013).

Nesta figura, observa-se uma concentração do número de professores matriculados na região sudeste por se tratar de uma região desenvolvida nos aspectos econômico, social e político. , durante muito tempo, prevaleceu a política café com leite entre Minas Gerais e São Paulo, no comando político do país. Assim, as principais atividades econômicas do agronegócio, prestação de serviços e a indústria sustentam a economia regional. A região concentra também um índice populacional expressivo, que transformou a região em um atraente centro de migração interna.

A partir da apresentação geral sobre o Parfor aborda-se a seguir reflexões sobre o Parfor no âmbito das políticas de formação de professores por meio do “Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no incentivo a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

A Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009, define procedimentos mais detalhados relativos à implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do

Magistério da Educação Básica. O quadro abaixo sintetiza as etapas de trabalho previstas nesta Portaria:

Quadro 2 - Etapas de trabalho

	Ação	Quem Faz?	Fonte
1.	Construção do Plano Estratégico de Formação	Fórum Estadual	Decreto 6.577/2009
2. A.	Acordos de Cooperação Técnica entre MEC, por meio da Capes e Secretarias de Educação dos Estados/DF	CAPEs-DEB e SEDUCs	Art. 1º § 1º
2. B.	Termo de Adesão aos Acordos de Cooperação Técnica das IPES em cada estado, com especificação de programação e quantitativo de oferta prevista para 2009 a 2011.	IPES – CAPES	Art. 1º § 2º
3.	Submissão à Capes dos documentos necessários para o repasse dos recursos	IPES	Art. 3º

Fonte: <www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em 05 mar. 2015.

São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, a fim de assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presenciais e à distância; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; a equidade no acesso à formação inicial e continuada, intentando a redução das desigualdades sociais e regionais; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização

docente, que deve integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e a compreensão dos profissionais do magistério, como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Neste parágrafo, trazemos para a discussão o professor, um dos lados do tripé em que se apoia a Educação, segundo Nóvoa (1995), enquanto que os outros dois lados são o aluno e a aprendizagem. A LDB (9394/96)¹⁴ estabelece, em seu art. 13, que: é dever do professor zelar pela aprendizagem do aluno.

No Brasil, foi sancionada a Lei nº 11.738, em 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério, público da educação básica, regulamentando a disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Em 06 de janeiro de 2015, o piso salarial nacional do magistério sofreu uma atualização de 13,1%, com isso, o de R\$ 1.697,39 passa para R\$ 1.917,78 em todo o país. Porém, cabe ressaltar que ainda não foi garantido em todos os estados brasileiros o cumprimento da efetivação desse piso salarial para os professores. Principalmente em regiões como o Norte e Nordeste do país onde o professor é pouco valorizado, e a educação não é disponibilizada a todos.

O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério tem sua regulamentação no artigo 2º do Decreto 6.425/04 de abril de 2008 e baseiam-se nos dados do censo escolar da educação básica, o qual discrimina: - os cursos de formação inicial; - os cursos e atividades de formação continuada; - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e – outros dados relevantes que complementem a demanda formulada. (BRASIL, 2009).

Neste quesito, a demanda pelas necessidades dos cursos será levantada e encaminhada pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente os Fóruns Estaduais. Os Fóruns são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: - elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; - definir prioridades e metas do programa em cada estado; - coordenar as ações de formação de

¹⁴ 1Cf. Art. 67, § 2º: Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. Incluído pela Lei 11.301, de 2006.

professores; e - propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

Nessa mesma direção são apontadas as ações federais, que têm contribuído para a consolidação de uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva da instituição de um Sistema Nacional de Educação.

Esse conjunto de ações do MEC compõe o Parfor que busca articular-se com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as instituições formadoras para ministrar cursos de licenciatura aos que não possuem a formação em curso superior e já atuam como docentes.

Os vários programas destinados à formação continuada de professores, entre os quais o Pró-Letramento, o Gestar II e a Especialização em Educação Infantil que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada, agora redimensionada pelo Parfor, foram também examinados de forma a compor uma visão da política nacional de formação de professores em serviço.

Sendo assim, a efetivação do Parfor teve por base as legislações que subsidiam a Política de Formação Docente no Brasil, tais como:

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

PARECER CNE Nº 08/2008 / MEC/Conselho Pleno. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

PORTARIA nº 1.087, de 10 AGOSTO de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.

PORTARIA No- 883, DE 16 DE SETEMBRO DE 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

PORTARIA Nº 403, DE 23 DE ABRIL DE 2009. Dispõe sobre a solicitação, autorização, concessão e prestação de contas de diárias, passagens e hospedagem no âmbito do Ministério da Educação, e dá outras providências.

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2011. Indica representante nos Fóruns. RESOLUÇÃO N. 3.921, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.

Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

RESOLUÇÃO No- 13, DE 20 DE MAIO DE 2010. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE (DOC. PARFOR UFPA, 2012)

De acordo com os princípios básicos do Decreto 6755, que institui o Parfor, Art. 13, é necessário que haja uma coerência entre a avaliação dos projetos desenvolvidos para a formação de professores e a avaliação da educação básica para tanto, uma correlação entre os fomentos destinados aos projetos desenvolvidos pela CAPES-DEB e os indicadores que avaliam a melhoria da qualidade da educação brasileira. A eficácia das políticas implementadas a partir da promulgação deste documento poderá ser analisada através dos dados nacionais apresentados pelo IBGE sobre a educação infantil no período de 2009 a 2013.

O Brasil atendendo essas determinações institui a Política Nacional de Formação de Professores e cria através do Decreto 6.755 de 29 de abril de 2009, o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) com o objetivo de assegurar, até 2014, a todos os professores na ativa que não tivessem diploma de grau superior uma vaga gratuita numa universidade. Essa meta, contudo, não atingiu ainda o objetivo proposto: em muitas regiões a evasão nos cursos oferecidos no âmbito do Parfor está elevada demais e o número de matrículas, abaixo do esperado. Quando foi lançado, em 2009, a previsão era chegar a 2011

com 240 mil docentes matriculados. No final de 2010, dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que o total de alunos estava na faixa de 80 mil, número considerado baixo pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela implementação do Parfor. (Educacenso 2009).

Esses dados apresentados pelo Educacenso (2009) possibilitam visualizar e dimensionar o desafio que a política educacional do país tem na formação de professores: são cerca de 500 mil os professores sem formação compatível com a disciplina que lecionam. Há ainda 150 mil professores leigos, ou seja, sem diploma de nível superior. Juntos, eles representam 34% dos docentes em salas de aula da educação infantil ao ensino médio, de um total de 1,9 milhão.

A meta inicial do Parfor era diplomar 330 mil docentes até 2014, podendo ser considerada como uma das estratégias para a melhoria da qualidade da educação básica como uma forma de permitir a inclusão de pessoas em qualquer idade na educação básica e diminuir o índice de analfabetismo no país (EDUCACENSO, 2009).

Teatani (2011) diretor de Educação Básica Presencial da Capes apresenta uma análise dos programas abordando dos planos à realidade e considera que são várias as explicações para as discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas para o Parfor e a realidade. Segundo ele há falhas nos levantamentos realizados na época da estruturação do Plano, pois havia distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda, a baixa atratividade do magistério, que desestimula o docente a buscar um aprimoramento da formação e o receio de alguns professores podem ter minado a adesão ao programa por não serem capazes de acompanhar o curso.

Outro motivo, apontado pelo diretor da Capes, está relacionado a um problema de fundo da educação brasileira: a falta de "azeitamento" no relacionamento entre União, Estados e Municípios, quer dizer, no regime de colaboração entre as unidades da federação.

Em decorrência disso, percebe -se uma falta de sintonia entre o que é oferecido no âmbito do Plano e as reais necessidades, materializada em cursos abertos sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem os cursos - por falta de dinheiro em caixa para arcar com os custos de um substituto ou com as despesas de viagem do profissional, quando isso é necessário, ou mesmo por não valorizar e apoiar a iniciativa.

3.1.2 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID

Em 2007, a partir do PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁵ – o governo federal criou o PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- com a finalidade de atender ao proposto no PNE 2001/2010 principalmente no que diz respeito à política de valorização dos profissionais da educação no Brasil e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. Assim, busca elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional.

Este programa se caracteriza como política de formação de professores e como possibilidade de formação inicial e continuidade. Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento.

O PIBID, objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica tentando suprir a falta de professores para atuar em disciplinas específicas.

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Visa ainda incentivar as escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus

¹⁵ PDE-2007-coloca à disposição dos Estados e municípios instrumentos para a avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação e institui por meio do decreto 6094/2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas)

professores formadores auxiliares dos futuros professores, assim como valorizar o magistério por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

O PIBID atende projetos aprovados por meio de editais lançados pela Capes e enviados pelas IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, que tenham licenciaturas, sendo concedidas cinco modalidades de bolsas como forma de incentivo à participação: aos estudantes de cursos de licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; ao coordenador institucional que articula e implementa o programa nas IES; aos coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas e, ainda, aos docentes de escolas públicas, responsáveis pela supervisão dos licenciandos. Também são repassados recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto (BRASIL, 2014).

Em ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi lançado o Edital MEC/CAPES/FNDE, em 12 de dezembro de 2007, que operacionalizou o Pibid, tornando público a chamada que atendeu instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica, com avaliação satisfatória obtida por seus cursos de licenciatura presencial, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), os quais haviam firmado convênio ou acordo de cooperação com escolas públicas de Educação Básica dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal (BRASIL, 2014).

Embora o Pibid tenha sido lançado em 2007, o programa passou a ser implementado de fato somente em 2009 quando o programa se insere no âmbito da CAPES com vistas a melhorias de implantação e estruturação do programa. Neste ano ainda ocorreu a ampliação da participação das instituições, dando possibilidade às instituições públicas de educação superior estaduais, acrescentando o atendimento a toda educação básica, educação especial, educação de jovens e adultos, educação básica oferecida às comunidades quilombolas, indígenas e no campo.

Um dos critérios para escolha das escolas de educação básica foi de que os projetos do PIBID fossem desenvolvidos em escolas que obtiveram notas abaixo da média geral no IDEB, como também escolas bem sucedidas em experiências de ensino aprendizagem aproximando-se do índice 6 determinado no Plano de metas Compromisso Todos pela Educação.

Em 2010 o Edital lançado pela CAPES possibilitou a inclusão das instituições municipais públicas, Universidades e Centros Universitários filantrópicos, confessionais e comunitários sem fins lucrativos. Ainda no mesmo ano foi lançado o Edital Conjunto nº

2/2010 contemplando projetos à docência para a diversidade – Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Segundo dados da CAPES, em 2011, O PIBID atendeu a 146 instituições das 5 regiões do país, em um total de, aproximadamente, 30 mil bolsas distribuídas entre licenciandos, professores e coordenadores. Em 2012, o número de instituições subiu para 195 com mais de 280 projetos concedeu cerca de 19 mil novas bolsas para licenciandos que totalizaram 49.300 bolsas tendo um aumento de 64,37% em relação a 2011.

Nesse edital, puderam participar IES federais, estaduais, municipais, instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas do MEC como o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2013).

Segundo informações do Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) de 2009-2013, a CGV/DEB/CAPES lançou dois editais em 2013, sendo o primeiro nº 061/2013 e o segundo nº 066/2013. O primeiro possibilitou a todas as instituições apresentarem suas propostas, diferenciando-se dos demais editais, por abranger e alcançar as instituições de ensino superior: públicas, privadas sem fins lucrativos e alunos do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O segundo edital convocou as instituições que possuem cursos de licenciatura intercultural, indígena e do campo. Foram selecionados mais de 300 projetos e, ultrapassou em mais de 15.000 bolsas, o quantitativo esperado de 75.000 concessões, concedidas em 2014. Neste mesmo ano, o Pibid passou por uma reorganização em sua gestão de modo que a Capes pôde avançar na análise dos relatórios, no cumprimento dos objetivos e na socialização dos resultados, ao promover dessa forma, uma reformulação das normas do Pibid, para poder suportar sua expansão e manter a qualidade dos projetos para a formação de professores.

Um fato decisivo em relação ao PIBID que merece destaque diz respeito aos resultados obtidos, a abrangência do programa e novas perspectivas, o que o tornou um programa permanente devido à credibilidade alcançada,

Em 04 de abril de 2013, pela Lei nº 12.796 que alterou a LDB/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, inclui então, a iniciação à docência como ação permanente do MEC, passou de política de governo para política de Estado como estabelece

o parágrafo 5º da LDB/1996: § 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, p. 11).

A partir da inclusão do programa de iniciação à docência na LDB/1996, e com os investimentos feitos pelo governo, em dezembro de 2013, ocorreu o III Seminário Nacional do Pibid, o qual promoveu um debate de caráter teórico, crítico e cultural relacionado à constituição da identidade do professor, com ênfase nas complexidades e paradoxos que marcam a realização desse ato na contemporaneidade. Foram também discutidas as ações com os impactos esperados para 2014, tais como:

Intencionalidade pedagógica da formação e impactos do Pibid; apresentação da nova portaria do Pibid; sistema de prestação de contas; programas MEC; gestão do programa, administração das bolsas e relação institucional; panorama da formação de professores na atualidade e discussão sobre a criação do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID) (BRASIL, 2014).

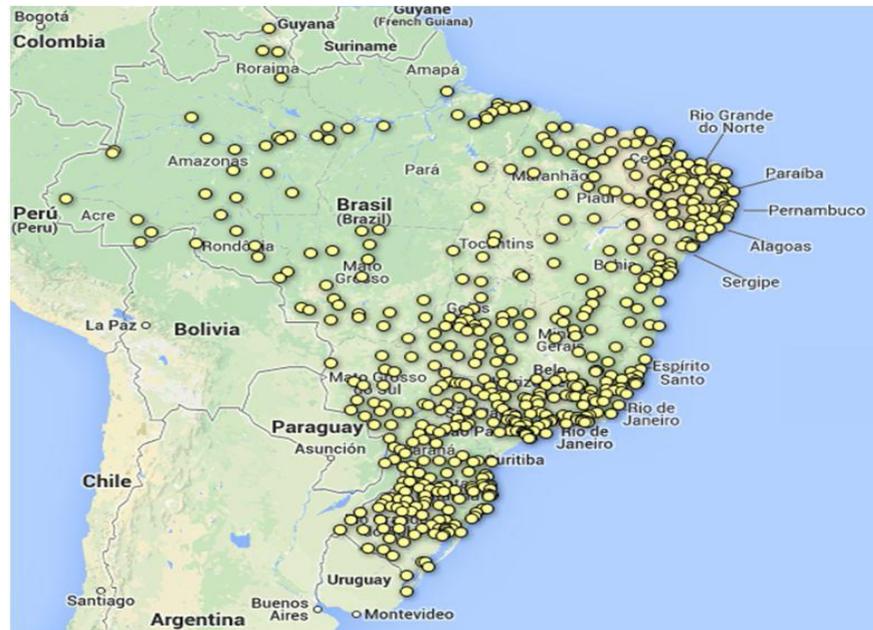
Em 2014, segundo dados publicados pela Capes, pelos editais do Pibid e Pibid Diversidade selecionados em 2013, foram concedidas mais de 90.000 bolsas, representou um aumento de 2.814% em comparação a 2007, de acordo com os dados. As bolsas disponibilizadas foram distribuídas entre: iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional, entre as IES cadastradas.

No PIBID, até 2013, foram concedidas 16.715 bolsas, sendo 13.649 para licenciandos, 982 para coordenadores institucionais e de área e 2.084 para supervisores (professores da educação básica que atuam no programa); há 124 IES participantes e 1.267 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas.

Os números incluem o Pibid-Diversidade, com: 29 projetos institucionais; 81 subprojetos e 3.194 bolsas. Nas instituições públicas estão 82% das bolsas; nas privadas, os restantes 18%.

O mapa, a seguir, mostra a localização dos campi do Pibid, permitindo uma avaliação de sua abrangência.

Figura 3. PIBID: distribuição dos 855 campi, 2014.



Fonte: CAPES: Relatório Síntese (2014).

Tabela 1 - PIBID: Distribuição no Brasil, 2014.

Regiões	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	27	95	300	9.103
NE	56	232	780	28.019
CO	21	110	381	8.894
SE	114	243	849	25.381
S	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254

Fonte: CAPES: Relatório Síntese (2014).

Nesta tabela 1, observa-se a predominância das IES e das Universidades públicas concentrada na região Sudeste, composta pelos estados considerados mais desenvolvidos economicamente, por se tratar de uma região rica também em recursos minerais, pelo agronegócio, pela expansão do Reuni, entre outros fatores que colaboram para o desenvolvimento regional.

Tabela 2 - Número de IES e Projetos Participantes do PIBID em 2014 por edital e região.

REGIÃO	IES	PROJETOS PIBID	PROJETOS PIBID DIVERSIDADE	TOTAL DE PROJETOS
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

1. Edital Capes nº 61/2013.

2. Edital Capes nº 66/2013.

Fonte: CAPES: Relatório Síntese (2014).

Na tabela 2, observa-se que a região Sudeste continua em destaque pelo número de projetos desenvolvidos pelas IES, que confirma as condições mais favoráveis dentre as quais, podemos citar, localização geográfica estratégica, concentração de um número significativo de IES, desenvolvimento econômico e social.

Tabela 3 - Distribuição de Bolsas aprovadas por nível de participação PIBID em 2014.

TIPO DE BOLSA	PIBID	PIBID DIVERSIDADE	TOTAL
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

1. Edital Capes nº 61/2013.

2. Edital Capes nº 66/2013.

Nota: dados atualizados em 21/07/2014.

Fonte: CAPES: Relatório Síntese (2014).

Os dados da tabela 3 referem-se à distribuição de Bolsas aprovadas por nível de participação no Pibid em 2014, demonstram haver um quantitativo de 90.254 de sujeitos envolvidos em todo o processo de desenvolvimento do programa, o que pode representar uma demanda importante interessada na bolsa de Iniciação à Docência, seja pelo aumento de matrículas nos cursos de licenciaturas, como também, pelo contingente de profissionais do magistério especializados em formação de professores nas diversas áreas interdisciplinares.

De acordo com os dados publicados pela Capes em 2014, na tabela acima verifica-se que, pelos editais do Pibid e Pibid Diversidade selecionados em 2013, foram concedidas mais de 90.000 bolsas, que representa um aumento de 2.814% em comparação a 2007, segundo dados. As bolsas disponibilizadas foram distribuídas entre: iniciação à docência, supervisão,

coordenação de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional, entre as IES cadastradas.

Nessa perspectiva, o PIBID é desenvolvido: com base no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos; na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido. A autonomia das universidades e o regime de colaboração que respeita a descentralização administrativa em educação são pilares da ação do PIBID.

Os programas estão lançados no SIMEC e no GEO CAPES, o que permite aos gestores e à sociedade conhecerem seus objetivos, atividades e resultados alcançados, ao longo do processo.

O Portal Comunidades CAPES, lançado em 2010, oferece oportunidades de acompanhamento e avaliação para os gestores dos programas, na Capes, nos entes federativos e nas instituições parceiras, e promove a visibilidade e o intercâmbio de boas práticas e de toda a produção acadêmica e resultados educacionais alcançados pelos participantes.

Distingue-se de outras políticas anteriormente implementadas por permitir a maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior. A dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente positivo para a criação de soluções, em que todos os envolvidos são beneficiados.

Por ser uma proposta extracurricular diferencia-se do estágio, com carga horária maior que a estabelecida pelo CNE e por inserir os licenciandos desde o início da graduação no ambiente escolar. Cabe assinalar que a presença dos bolsistas nas escolas não tem caráter de observação, como no estágio, mas, sim, orgânica. Nesse sentido, a vivência de múltiplos aspectos contribui para a formação de futuros professores.

Para ter-se um posicionamento real do PIBID a CAPES solicitou às professoras Bernardete A. Gatti e Marli E. D. A. André, da Fundação Carlos Chagas de São Paulo, uma avaliação externa do Pibid realizada em 2013-2014. Esse documento é rico em detalhes e elucida qual realmente tem sido a abrangência e a importância do programa. Alguns aspectos em destaque são aqui apresentados, para que se possa ter uma visão e compreensão real do PIBIB. Pela análise dos dados da pesquisa realizada, as autoras salientam a fala dos coordenadores institucionais, dos supervisores e dos bolsistas de iniciação.

Para os coordenadores institucionais, o PIBID:

Intensifica o diálogo entre a universidade e escola; eleva a autoestima dos licenciandos e dos professores da educação básica; contribui para modificar as formas tradicionais do estágio supervisionado; valoriza a licenciatura na comunidade acadêmica; diminui a evasão nas licenciaturas; aumenta o interesse das redes de ensino na formação de professores; melhora a prática pedagógica dos supervisores; contribui para o uso de tecnologias nas escolas de educação básica e na formação de professores; colabora na reorganização dos conteúdos curriculares e nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas instituições formadoras e nas escolas; aumenta o interesse dos professores e gestores educacionais na formação dos futuros docentes; aumenta a procura pelos cursos de licenciatura; colabora para o aumento da procura dos professores da educação básica pela pós-graduação; dinamiza as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares; apoia pedagogicamente as atividades dos docentes das escolas envolvidas; envolve os alunos na dinâmica escolar e na compreensão do cotidiano das escolas públicas (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 26-27).

Quanto aos supervisores, cabe ressaltar que concordam com os coordenadores institucionais e realçam ainda:

Aproximação do conhecimento acadêmico e do conhecimento científico; ampliação da reflexão sobre a prática didática, com a inserção de novas questões não abordadas nos cursos de licenciatura; melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, trazendo benefícios para a escola e para os alunos da educação básica; integração entre universidade e escola; dinamização das aulas dos supervisores, de seu planejamento para o exercício da docência e de sua formação; melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura (GATTI e ANDRÉ, 2014, p. 26-27).

Constata-se que o PIBID vem propiciando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento na formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular, os bolsistas de iniciação - licenciandos que participam deste Programa- declaram em seus depoimentos, como o Pibid está “contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilita-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente” (GATTI, ANDRÉ, 2013-2014, p. 28)

Pelos dados apresentados anteriormente pode-se visualizar que o diferencial desse programa é a concessão de bolsas, pois as estas não atendem apenas estudantes das licenciaturas, mas aos professores das universidades que os orientam, e também os professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como cofomadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. As bolsas e auxílios são concedidos mediante projeto de trabalho selecionado por sua qualidade. Como visto em 2014,

o PIBID envolveu em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições. O objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Segundo André (2011):

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual. Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor (ANDRÉ, 2011, p. 125).

Sendo assim, o PIBID tem um desenho que favorece a formação inicial e continuada possibilitando a inserção profissional de forma mais consciente por propiciar, pelas suas peculiaridades, a integração na cultura docente e escolar pela aprendizagem dos códigos e das normas da profissão (ANDRÉ, 2011).

André (2001) lembra que:

[...] ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar. (ANDRÉ, 2011, p. 126)

Por conseguinte, torna-se necessário analisar as propostas de ações que estão sendo implementadas pelo governo federal com vistas a uma política nacional para a formação docente e valorização do magistério, para que se perceba em que medidas tais ações caminham na direção apontada pelas diretrizes de valorização e da carreira docente.

Para SOCZEK (2011), contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública é possível por meio da valorização das licenciaturas, tornando-as atrativas e competitivas com outras profissões de mesma titulação, com salários e valorização social do papel do professor. Também, faz-se necessária a reorganização da proposta do ensino médio, bem como ações em prol das condições de trabalho nas escolas que não são atrativas, “podendo, inclusive, ‘espantar’ o aspirante a professor” (SOCZEK, 2011, p. 10).

Dessa forma, reafirma-se a necessidade dos órgãos gestores da educação abranger os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade constitua-se foco de uma política pública educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um esforço de síntese faz-se necessário para a compreensão das políticas educacionais brasileiras já instituídas que tratam da formação inicial de professores e formação continuada para a carreira do magistério. A cartografia da legislação que regulamenta a política educacional construída ao longo da história da educação do Brasil, desde a saída dos Jesuítas do país, e, desde então, consta-se uma dissonância entre o período em que as políticas foram planejadas, homologadas e executadas por dependerem de recursos que demandam de prioridade e da agenda financeira a cada troca de governo. A materialidade da legislação é um fato revisitado e pode ser consultada em diversas fontes oficiais e pesquisas nacionais.

As considerações de ordem prática requerem uma breve retrospectiva das grandes linhas adotadas, durante a pesquisa daquilo que foi abordado ao longo da dissertação. A pesquisa teve como eixos de discussão e análise as políticas e as práticas de formação continuada de professores da educação básica, no Brasil. O problema de pesquisa que deu origem a esse estudo foi assim expresso: De que maneira a Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes (Capes-DEB), designada para implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, criou e organizou os programas para essa proposta governamental e como vem atuando no processo de formação inicial e formação continuada para profissionais do magistério?

Uma síntese do que foi a proposta dessa investigação pode ser assim descrita: Tema: Políticas Educacionais de Formação de Professores: a criação da Capes-DEB (2009-2014). Objetivos: o objetivo principal da investigação foi compreender e analisar as políticas educacionais brasileiras, voltadas para a formação inicial e continuada de professores para a carreira do magistério no âmbito da Diretoria de Educação Básica da Capes (Capes- DEB). Com essa intenção tornaram-se mais claras a compreensão e a análise dos aspectos importantes dos programas desenvolvidos pela DEB, com destaque para as ações dos programas Parfor e no Pibid.

Como objetivos específicos descrever /discutir as atuais políticas públicas de formação docente em especial, as políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, com destaque para a Capes-DEB como responsável pela Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Nesse contexto, as questões norteadoras: como têm sido pensadas as atuais políticas de formação inicial e continuada para professores da educação básica? O que propõe a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada para professores da Educação Básica?

A pesquisa encontra-se estruturada nos seguintes itens as políticas educacionais e a Formação de Professores: Concepções e Práticas; Base Legal para a institucionalização da formação inicial e continuada ; os programas da Capes -DEB. No primeiro capítulo, é feita uma retrospectiva dos fatos históricos importantes que contextualizaram o cenário internacional nos aspectos político, econômico e sócio-cultural, pautados no ideário de um projeto global, e de um conjunto de planos setoriais que estão atrelados como condicionantes da reforma educacional ocorrida em razão desse projeto, com reflexo nos países da América Latina, em específico, no Brasil, na década de 1990. A educação passou a ser a protagonista do debate sobre o desenvolvimento social, e um direito a ser garantido no rol dos direitos sociais. No Brasil, os desdobramentos da Declaração de Jomtien -Tailândia (1990) resultaram no Pacto Educação para Todos e nas reformas que marcaram o os governo de FHC e de Luiz Inácio da Silva até os dias atuais.

No segundo capítulo, encontra-se desenhado o arcabouço legal em que está fundamentada a Política Nacional de Formação inicial e continuada para professores da educação básica, desde a Constituição Federal de 1988, até os dias atuais.

No terceiro a criação da CAPES no Brasil, na perspectiva histórica de sua criação e a apresentação da Capes- DEB e dos programas voltados para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação pública, e da valorização dos profissionais do magistério.

Com a criação da Capes-DEB, a política nacional de formação de professores, por intermédio o Pibid, possibilitou condições para a associação teoria e prática mediante a articulação entre as universidades, as SEEs e as escolas. Assim, institui um convênio com diferentes SEE, na busca de estabelecer uma relação que permite construir uma rede de troca e produção de conhecimento.

A pesquisa demonstra haver um continuísmo na legislação e há permanências em relação aos problemas evidenciados em várias pesquisas sobre a formação de professores desenvolvidas por pesquisadores renomados, que poderiam servir de material de base para a efetivação da eficácia das ações voltadas para a melhoria da educação em todos os níveis, e para a valorização dos profissionais do magistério. Tanto é verdade que podem ser comprovados por meio dos dados referentes à educação (taxa de analfabetismo, avaliação

Prova Brasil, PISA, SAEB, ENADE, ENEM), disponíveis pelo INEP. Plataforma Freire CAPES, IBGE, relatório da UNESCO entre outros.

Percebem-se, pela análise da linha do tempo da política Nacional de Formação de Professores, esforços bem sucedidos, como na da implementação do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, uma ruptura com o velho modelo messiânico do papel do professor podemos assim dizer, pois preparar o aluno dos cursos de licenciaturas pode significar uma resposta ao diagnóstico a que chegaram pesquisadores (as) da educação no árduo trabalho de subsidiar as ações dos gestores.

Vale ressaltar que, a cada período em que as políticas são gestadas sofrem influências advindas do cenário externo político econômico e cultural expressos nas formas de planos econômicos, reformas educacionais, organismos internacionais por meio de tratados, pactos, correntes filosóficas, dentre outras.

Lima (2008) corrobora nossa análise uma vez que afirma:

[...] a análise da materialidade dos programas e projetos de governo mostra uma ausência da essência da política educacional como política social, a universalização. E a universalização, neste caso está colada à democratização de acesso, de permanência e saída. Ou seja, o direito da criança entrar na escola e dela sair com uma formação educacional e ter acesso ao conhecimento. (LIMA, 2008, p.61).

Com a mesma importância, as políticas de formação de professores a serem implementadas, no preenchimento de espaços que partissem do binômio indissociável teoria e prática traduzida de acordo com as demandas trazidas pela sociedade civil, e demais representações sociais, tendo em vista a tendência crescente do Estado para penetrar, ou mesmo absorver a sociedade civil e para fazê-lo de forma mais autoritária.

Nesse sentido, a concepção de Estado pode ser compreendida como contraditória, na medida em que os mecanismos de ação dependem de recursos financeiros, da capacidade de adaptação institucional (burocracia), em resposta às mudanças provocadas pelo acelerado ritmo de transformação social e econômica.

Nessa mesma direção, pode-se considerar que as políticas públicas brasileiras se constituem em um campo fértil, no qual é possível observar sementes germinadas como frutos da ideologia reinante a cada período da história da educação e da elaboração das políticas de formação de professores.

Por fim, acredita-se que nenhum estudo, por mais que busquemos estar atentos a todos os detalhes, esgota-se em si mesmo. Há muitas pesquisas a serem desenvolvidas sobre a política nacional de formação de professores.

Pelo estudo realizado, pode-se sugerir a necessidade de um acompanhamento da atuação docente pós -PIBID, estudando-se a formação proporcionada ao licenciando e a coerência entre a formação e a prática docente no cotidiano escolar, que também trazem as vozes dos alunos. Outras investigações poderiam nos explicar como as mudanças ocorridas no PNE/PDE impactam no PIBID e outros programas, a partir de 2014-2024.

Para tanto, é fundamental que se considerem os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática do ensino público, a garantia do padrão de qualidade, a acessibilidade a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. *Collatio* n.11 abr/jun, 2012. Universidade do Porto.
- ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R.; SILVA, A. F. Lopes. **Política Nacional de Formação (PARFOR) às representações sociais de professores-estudantes sobre a identidade profissional em construção**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4766_3461.pdf. Acesso em: 15 abr. 2015.
- AFFONSO, Rui de Britto; SILVA, Pedro Luiz Barros (Org.). **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo: Fundap, 1996 (Federalismo no Brasil).
- AGUIAR, Márcia Ângela Da S. AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2009: QUESTÕES PARA REFLEXÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
- AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais e Desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e políticas sociais. In: AFFONSO, Rui de Britto; SILVA, Pedro Luiz Barros (Org.). **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo: Fundap, 1996. p. 13-40 (Federalismo no Brasil).
- AMARAL, N. C. O. **Novo PNE e o Financiamento da Educação no Brasil**: os recursos como um Percentual do PIB. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 mar. 2015.
- AMARAL SOBRINHO, José. **Descentralização da educação básica**: lições da experiência. Brasília: Ipea, 1995 (Texto para Discussão, n. 362).
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil.118 CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Os Fundos Públicos no Financiamento da Educação - O Caso FUNDEB: Justiça Social, Equívoco Político ou Estratégia Neoliberal? (Um Ensaio). 2004. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 2004.
- BEHRING, E. R., B. I. Política Social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENTO, A. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade? Ver. *JÁ* (Associação Acadêmica Universidade Madeira), n. 64, ano VII (p-p 40-43).
- BENTO, H. C. B. **Em busca de um sentido antropológico na relação desporto/saúde**. Tese de Doutorado da Universidade do Porto, 2013.
- BOAVENTURA, S. S. (org.). **Democratizar a democracia**: Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- _____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

- BOGDAN, R. & BRIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BONTEMPI, B. Jr. A educação brasileira e sua periodização. Vestígio de uma identidade disciplinar. **Rev. Brasileira de História da Educação**, nº 5 Jan/Jun. 2003.
- BORDIEU, M. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiros e metas para o debate. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997. (Documental, Estudos de Políticas Governamentais, v. 6, n. 3).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Os desafios do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.
- BRASIL. CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica, 2013-2014. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/uploads/.../documento-programa.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/55-educacao-basica-s/conteudo-eb>>. Acesso em: 04 05. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, CFE. **Parecer no 977/65**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965.
- _____. Ministério da Educação, CAPES. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**, Brasília, 1975.
- _____. Ministério da Educação, CAPES. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**, Brasília, 1982.
- _____. Ministério da Educação, CAPES. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**, Brasília, 1985.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. **Lei 8069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
- _____. **Lei 9394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. L. Ministério da Educação e Cultura. **Educação básica: rumo a um novo despertar**. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação, CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, 2004.
- _____. **Decreto nº 6.755 de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação, CAPES. Relatório Técnico. **Gestão de Resultados da CAPES**, CAPES: Brasília, 2011a.
- _____. Ministério da Educação, CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, 2011b.
- _____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/.../anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiros e metas para o debate. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997. (Documental - Estudos de Políticas Governamentais, v. 6, n. 3).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Os desafios do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRZEZINSKI, I. Iria Brzezinski e Elsa Garrido . Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998 .Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18.

BRZEZINSKI, I. Formação de Professores para a Educação Básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**- v. 23, n.2, p. 229-251, mai/ago 2008.

CNE. Plano Nacional de Educação: Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. PNE 2001-2010.

CAPES. Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. 2014

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado** (base e superestrutura, relações e mediações). Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

CARVALHO, L. R. de. A Educação Brasileira e sua Periodização. **Rev. Brasileira de História da Educação**, n.2, julho/dez, 2001.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Paz e Terra, 1995.

CASTRO, J. A. Financiamento do Gasto Público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-855, especial, 2005.

CURY, C. R. J. **O direito à educação**: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/jami...> Acesso em: 04 mar. 2015.

CURY, Revista Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013 195-206.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013 195-206.

DELOURS, J. Educação : um tesouro a descobri. 2ed. São Paulo :Cortez. Brasília , DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: SP: Papyrus, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes e outros – 0018/0133 PROCESSOS nº: 23001.000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56. CNE/2015.

DOURADO, L. F. . POLÍTIAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS. In. Edc. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 especial,2007.

DURHAM, E. R. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tempo Social; **Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 11 (2): 231-254, out. 1999 (editado em fev. 2000).

FREY, K. Descentralização: Lições Atuais De Tocqueville. **Lua Nova.** Rev. de Cultura e Política. N. 51, p.97- 117, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. ISSN 0101-7330.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Liber Livro, Brasília, 2005.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Ver. Educ. Soc. Vol.31 no. 113, Campinas, Oct/Dec.2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rv. Brasileira de Educação v.13 n. 37 jan/abr. 2008.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil-**um estado da arte. Brasília, UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo:** As políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____ (org). **Globalização excludente:** Desigualdade e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes/Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

HERMINDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. **IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”.** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

HOBBSAWM, E. **Sobre história.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

LAURELL, A .C. (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

- LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM, acesso em 12.07.2015.
- LIMA, V. O. S. **Avaliação do processo de ensino aprendizagem na concepção de professores do ensino fundamental da rede pública de Uberlândia-MG**. Artigo apresentado Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Uniube. 2012.
- LIMA, W. G. POLÍTICA Pública: discussão de conceitos. In: **Rev. Interface** n. 05, outubro de 2012.
- MAFFESOLI, M. **A transformação do político: A tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MALACHEN, J. , VIEIRA, S. R. A POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Repercussões sobre o Trabalho Docente. In *Anais VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO- Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Nov. 2006-UFRJ - Rio de Janeiro- RJ.
- MELLO, G. N. De. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NEGRI, B. O Financiamento da educação no Brasil. Brasília-DF, INEP, 1997, **Série Documental Textos para Discussão, n. 1**.
- NOGUEIRA, S. M. de. MOURA, S. A. de. **Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas - Uma abordagem**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/sinsdeAlmeidaNogueira>. Acesso em: 05 abr. 2015.
- NÓVOA, A. **A profissão de professor**. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- PINTO, J. M. de R. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 82, n. 200, 201,202.
- RODRIGUES, Margarita Victoria. **Políticas Públicas e Educação: A descentralização dos Sistemas Nacionais de Ensino, análises e perspectivas**. In: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João ferreira. *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ROSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo, Difusão, 1968.
- ROSSINHOLI, M. **Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Tese de Doutorado, UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2008.
- SABATIER, Paul. Political Science and Plublic Policy. In: THEODOULOU, StellaZ; CAHN, Mattew, A. (org.).**Public Policy: The Essential Readings**.New Jersey: Prentice Hall, 1995.cap. 2, p. 10-15.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico- crítica primeiras aproximações**. São Paulo Cotez.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: Análise do Projeto do MEC. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L., AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão . Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SCHEIBE, L. VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES DESAFIADORAS PARA UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. V., MARQUES, M. R. (Ogs.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SOCZEK, D. PDE. Aspectos Reflexivos sobre a Formação de Professores e a sua Atualização Permanente no Paraná: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O PIBID E O PDE. Anais do seminário, 2011.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional 1834 e a descentralização in: FÁVERO, O. (Org.) **A Educação nas Constituintes brasileiras 1823 a 1988**. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

YANAGUITA, A. I. As Políticas Educacionais no Brasil nos Anos 1990. Anais do Simpósio www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/. Acesso em 12.07.2015.