

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO GOVERNO DILMA

*Marcelo Soares Pereira da Silva**
*Sarita Medina da Silva***

RESUMO

Este estudo analisa as políticas implementadas no campo da formação dos profissionais educação ao longo do governo Lula e início do governo Dilma, de modo a apreender os contornos, fundamentos e diretrizes que balizaram estas políticas. Toma como fonte de dados documentos oficiais produzidos pelo governo federal, ao mesmo tempo em que debruça sobre o arcabouço no Brasil. Situa os encaminhamentos e debates em torno das principais propostas e políticas educacionais implementadas no período e evidencia as contradições, limites e possibilidades que o quadro atual apresenta na perspectiva da construção de um efetivo regime de colaboração no campo da formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Política educacional. Governos Lula e Dilma

ABSTRACT

This study analysis the politics implemented in the field of the formation of the education professionals during the Lula governance and in the beginning of Dilma governance, in a way that apprehends the outline, bases and guidelines that shaped these politics. Takes as data source the officials documents produced by the federal government, at the same time deals with the framework in Brazil. Locates the routing and

* Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: marcelospsilva29@gmail.com

** Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: sarita@ufu.br

debates around the mean proposes and educational politics implemented in the period and evidences the contradictions, limits and possibilities that the actual picture shows in the perspective of a construction of a effective regime of collaboration in the field of formation of the education professionals.

Keywords: Formation of teachers. Educational politics. The Lula governance and Dilma governance

Introdução

A eleição do candidato de oposição Luiz Inácio Lula da Silva no pleito de 2002 representou um marco importante no desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Isso porque ela trazia consigo a expectativa de diferentes setores desta sociedade no sentido de que importantes mudanças ocorreriam no campo das políticas públicas e seus desdobramentos em relação ao papel e atuação do Estado na sociedade. De um lado, essas expectativas apontavam para uma ruptura com o ideário neoliberal e a concepção gerencialista que sustentava a nova gestão pública que orientava as políticas econômicas e sociais nos governos anteriores. De outro lado, elas eram marcadas também pelos receios quanto às possíveis mudanças que poderiam significar quanto a rupturas e quebras de contrato que gerassem profunda instabilidade política, institucional e econômica.

Em boa medida, na Carta ao Povo Brasileiro de 2002 o então candidato Lula sinalizou para esses diferentes setores que, mudanças haveriam, sim, porém elas não significariam nem rupturas apressadas nem quebras de contratos firmados. E esta foi a condução dada por Lula ao longo de seus oito anos à frente da Presidência da República, uma vez que em 2006 ele foi eleito para um segundo mandato à frente do executivo federal. Marques e Mendes (2007, p.2) apresentam a seguinte síntese quando analisam o governo Lula:

O governo Lula manteve os juros atrelados às metas de inflação (o que provocou sua permanência em níveis extremamente elevados); aprofundou o esforço de geração de superávit primário com vista ao

pagamento do serviço da dívida e comandou um crescimento pífio e errático da economia, fundado principalmente nas exportações do *agribusiness*. Foi nos seus três primeiros anos de gestão que as cinco maiores instituições bancárias auferiram um lucro de 26%, superior ao ocorrido nos oito anos de seu antecessor.

Também no campo da gestão do estado análises mostram que não houve rupturas conceituais e organizacionais substantivas. Nesse sentido Abrucio (2007, p. 8), apresenta a seguinte síntese:

O governo Lula continuou uma série de iniciativas advindas da experiência anterior da modernização do Estado brasileiro, particularmente no reforço de algumas carreiras, no campo do governo eletrônico e na nova moldagem que deu à Controladoria Geral da União, hoje um importante instrumento no combate à ineficiência e à corrupção. Além disso, aproveitou sua inspiração na democracia participativa para discutir mais e melhor o PPA com a sociedade, em várias partes do Brasil, realizando um avanço no campo do planejamento. Só que a experiência petista no plano local, com vários casos de sucesso, tem sido menos aproveitada do que se esperava, infelizmente. Claro que é difícil avaliar um período governamental que ainda não acabou, mas alguns pontos podem ser ressaltados.

Todavia, cabe reconhecer que algumas conquistas importantes foram alcançadas nesse período. Dentre elas destacam-se o crescimento econômico com a ampliação das relações comerciais internacionais; a incorporação de vários setores sociais no contexto do mercado consumidor interno; as melhorias alcançadas nas vias destinadas a transporte terrestre; a evolução positiva na taxa de empregos formais; a significativa recuperação do poder de compra do salário mínimo; a evolução constante de crescimento do PIB brasileiro; a evolução positiva no orçamento para a área da educação acompanhada da ampliação de vagas na educação superior e tecnológica, inclusive com a expansão das respectivas redes de ensino. Em artigo publicado recentemente Couto (2011, p.12) apresenta a seguinte síntese:

Já as mudanças promovidas por Lula são atinentes à considerável inflexão que teve, durante seu governo, a distribuição de renda e o peso relativo das classes sociais. A redução da desigualdade social apontada por diversos estudiosos do tema, como Marcelo Neri, ocorreu sem o impacto redistributivo automático que o fim da alta inflação teve poucos anos antes, graças ao Plano Real de Fernando Henrique Cardoso. O que houve com Lula foi política pública de efeito diretamente redistributivo, transferindo riqueza dos setores mais aquinhoados aos menos afluentes. Isto decorreu não apenas da expansão e aprofundamento das políticas de transferência direta de renda aos mais pobres, como o Bolsa Família, mas da elevação real do salário mínimo e do aumento dos empregos formais. Criou-se um novo arco de interessados e, conseqüentemente, um novo regime de políticas públicas nesse campo, o que tornará difícil sua reversão por futuros governos, mesmo que do campo conservador. Um desdobramento desta política pública foi a ascensão de um grande contingente dos mais pobres à assim chamada “classe C”, ou a baixa classe média. Nisto, Lula novamente se diferenciou de Vargas, pois não apenas estabeleceu a regulação necessária para absorver as novas classes emergentes geradas pelo próprio desenvolvimento do país, mas alavancou a própria ascensão de classe. Vê-se aqui o desdobramento nas políticas públicas, e em suas conseqüências sociais, da inflexão na disputa pelas posições de poder causada pelo processo de circulação de elites. Como dificilmente futuras administrações terão como reverter este quadro, que deve se aprofundar durante a gestão de Dilma Rousseff, talvez esteja aí o mais importante dos legados da “era Lula” para a sua posteridade.

Com efeito, esses primeiros anos do governo Dilma indicam que a perspectiva delineada para o campo das políticas sociais e para a organização do estado não se alteraram. Isso se evidencia também no campo das políticas educacionais e, mais especificamente, aquelas voltadas para a formação dos profissionais da educação.

Os primeiros passos: o período de 2003 a 2006

Voltando o olhar especificamente para o campo educacional, com a chegada de Lula na Presidência da República mudanças também eram

anunciadas, porém com posicionamentos de menor radicalidade e com indicações de caráter mais geral:

No campo do direito à educação, não é possível tolerar o analfabetismo, num contexto de tantas exigências no mundo do trabalho e, sobretudo, no próprio exercício da cidadania. A educação não é mera forma de adestramento da força-de-trabalho, mas condição para a cidadania. É preciso universalizar o ensino básico e reduzir a evasão escolar, tendo como preocupação central a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, o novo Governo deverá reverter o atual processo de municipalização predatória da escola pública e estabelecerá um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para assegurar a garantia de universalização da educação básica e o resgate da qualidade do ensino em todos os níveis. Nesse contexto, é decisiva a elevação substancial da escolaridade média da população, bem como o fomento ao ensino profissionalizante e ao de segundo grau. As universidades públicas e os institutos de pesquisa – na qualidade de instituições complexas, que detêm a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural – serão valorizadas e integradas ao processo de desenvolvimento nacional, considerando seu papel na recuperação da capacidade de produção endógena de tecnologia e seu papel crítico diante da sociedade. (Partido dos Trabalhadores, 2002)

Ao longo dos dois mandatos do governo Lula, estiveram à frente do Ministério da Educação três ministros: Cristovan Buarque (2003); Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2007), sendo que este último continuou à frente do MEC durante todo o segundo mandato do Presidente Lula (2007-2010) e no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (2011).

Em 2003, o governo lançou o documento “*Toda Criança Aprendendo*”, que segundo o então Ministro Cristovan Buarque, pretendia reunir todos os programas e ações formulados na perspectiva de se produzir um impacto duradouro no cenário educacional brasileiro. Quatro eixos de ação estruturavam tal documento: a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores; a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração

do ensino fundamental; o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública; a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil. (MEC, 2003, p. 197-198)

Especificamente em relação à formação de professores o governo anunciava a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores, em que se pretendia definir parâmetros de formação e mérito profissional; criar bolsa federal de incentivo à formação continuada a ser concedida aos docentes devidamente certificados e ampliar a oferta de cursos formação docente, por meio da criação de uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Mencionava de modo genérico e superficial, a necessidade de se instituir um piso salarial e a regulação da carreira docente como “componentes essenciais de um pacto nacional pela educação” (MEC, 2003, p. 198).

O Ministério da Educação (MEC) chegou a publicar a Portaria Ministerial Nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. No entanto, dos elementos e estatutos previstos nesta Portaria, apenas a *Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação* chegou a ter seu processo de criação desencadeado por meio da publicação do Edital N.º 01/2003-SEIF/MEC.

As críticas a estas propostas foram intensas e partiram de diferentes setores do campo educacional, o que foi determinante para que muitas das diretrizes preconizadas até esse momento não se efetivassem. Estas críticas podem ser sintetizadas nas análises desenvolvidas por Freitas (2003, p. 114):

Reafirmo aqui algumas preocupações quanto ao Programa e à política de formação nele contida. Particularmente, considero que estas iniciativas – exame, premiação, bolsa de incentivo ao letramento e bolsa federal – situam-se ainda no âmbito das políticas do governo anterior, como podemos observar no documento da Conferência de 2002. Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a ideia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e

de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas.

Em 2004, mesmo com a mudança ministerial, ações começaram a ser implementadas com vistas a se avançar no processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração. Estas ações demandaram que o governo federal disponibilizasse diretrizes e orientações técnicas e pedagógicas para as redes públicas de ensino no âmbito dos Estados, Distrito Federal e Municípios, uma vez que essas redes teriam até o final de 2010 para concluir esta ampliação.

Ao lado das discussões em torno do ensino fundamental de nove anos e sua implementação desencadearam-se também os debates com vistas ao novo Fundo, de natureza contábil, que deveria ser regulamentado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), uma vez que sua vigência se encerraria em 2006, de acordo com a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Assim, em setembro de 2006, por meio da E.C. nº 53, foi criado o Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

Com o Fundeb, tem-se a consolidação de uma política de financiamento da educação marcada pela subvinculação de recursos já previstos para este campo, ao mesmo tempo em que tal política passa a abranger toda a educação básica e não apenas o ensino fundamental. Como bem demonstra Oliveira (2009), esta, aliás, era uma das principais reivindicações colocadas por diferentes setores da sociedade desde a discussão da E. C. Nº nº 14/1996.

Além desta alteração, outras mudanças importantes foram definidas na regulamentação do FUNDEB: sua vigência passou a ser de 14 anos;

num período de três anos, haveria uma gradual ampliação do percentual de contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios de 15% para 20% das fontes de recursos que o compõem; novas fontes de recursos passaram a compor o Fundeb, no mesmo percentual de 20%, sendo elas, o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações; o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores e a quota parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios; houve uma especificação mais clara sobre os valores a serem complementados pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios de modo que, num período de três anos, ou seja, a partir de 2010, essa complementação deveria chegar a 10% do total arrecadado para o Fundo. Além disso, o novo texto constitucional deixou explicitado que o recursos do salário educação não poderiam ser utilizados para fins de custeio desta complementação da União ao FUNDEB e ficou estabelecido que o não cumprimento das novas determinações relativas à complementação da União se caracterizava como *crime de responsabilidade* por parte da autoridade competente que o cometesse.

Para além das medidas aqui expostas, ampliou-se as diferenciações do valor mínimo nacional por aluno/ano, que passou a contemplar 17 realidades educacionais¹ desde as creches, pré-escolas, perpassando os níveis fundamental e médio, os espaços escolares urbanos e rurais, o ensino de tempo integral, a educação profissional, especial, e a educação indígena e quilombola e, ainda, foi fixado em 60% o percentual do Fundeb a ser destinado ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, abrangendo agora, dentre esses profissionais, além dos docentes também os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

¹ As especificidades contempladas na regulamentação do Fundeb: creche em tempo integral; pré-escola em tempo integral; creche em tempo parcial; pré-escola em tempo parcial; anos iniciais do ensino fundamental urbano; anos finais do ensino fundamental urbano; anos iniciais do ensino fundamental no campo; anos finais do ensino fundamental no campo; ensino fundamental em tempo integral; ensino médio urbano; ensino médio no campo; ensino médio em tempo integral; ensino médio integrado à educação profissional; Educação de jovens e adultos; Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional; Educação especial; Educação indígena e de quilombolas.

Como se observa, o Fundeb manteve a política de fundos como estratégia de equalização do financiamento da educação básica, porém com a definição de parâmetros mais claros para distribuição dos recursos da educação. Ao mesmo tempo contribuiu para que a remuneração e valorização dos profissionais da educação passasse a abranger não apenas os profissionais que atuam dentro da sala de aula, no exercício da docência, mas também aqueles que, no âmbito da escola, dão suporte ao trabalho docente. No entanto, algumas contradições se aprofundaram. Como assinala Portela (2009, p.13);

O Fundeb corrige uma das principais deficiências do Fundef, a de concentrar recursos e, portanto, garantir melhor financiamento apenas para o ensino fundamental. Essa abrangência foi resultado de lutas de parte da sociedade civil organizada, especialmente no que concerne à educação infantil. O aspecto do Fundeb, claramente pior que o Fundef, é a complementação da União, pois no caso do Fundef a previsão era que a complementação da União elevaria o per capita de todos os estados com valores abaixo da média nacional. O inconveniente, no caso do Fundef era que a União não cumpria com essa responsabilidade. No caso do Fundeb, depois de estar funcionando completo, a partir deste ano, a complementação estará limitada a 10% do Fundo, conseguindo elevar todos à média nacional ou não. Ambos não dão conta de dois problemas cruciais. O primeiro é combater a desigualdade interestados. Isto leva ao absurdo de termos estados com per capita médio quatro vezes maior do que o de outros (...). A segunda e mais importante limitação é que em nenhum dos dois se conseguiu um aumento decisivo do gasto em educação básica no País.

Outra linha de ação que merece destaque nas políticas educacionais dos governos de Lula de Silva foi o incremento dado à educação a distância no âmbito das instituições públicas de ensino superior, especialmente com a constituição do chamado Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que trará implicações importantes no desenvolvimento das políticas de educação superior, em especial no campo da formação.

A UAB foi criada por meio do Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que estabeleceu como seus objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Parágrafo Único, art. 1º)

Para tanto, ficou definido que sua implementação se daria por meio do estabelecimento de um regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal e instituições públicas de ensino superior. Este regime se traduziria no compartilhamento de responsabilidades, conforme regulamentação posterior, que envolve a participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; de Secretarias do MEC; do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); de instituições públicas de ensino superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB, responsáveis pela oferta de cursos e programas de educação superior a distância; e de Estados e Municípios, estes responsáveis pela implantação de polos de apoio presencial do Sistema UAB.

Inicialmente a UAB ficou vinculada à Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, assim permanecendo até abril de 2009². Nesse período foram publicados dois Editais para seleção de polos municipais de apoio presencial a serem propostos pelos Estados, Municípios e Distrito Federal; e para seleção de propostas de cursos a serem implantados pelas instituições públicas de ensino superior.

² Por meio da Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009 a operacionalização do Sistema UAB foi transferida para a CAPES.

No campo da formação dos profissionais da educação básica, ao lado da criação e implantação da UAB, outros programas foram formulados e tiveram seu início de implementação ainda no período de 2003 a 2006. Dentre esses programas, destacam-se:

- Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido (Proforti), que tinha como objetivo criar condições para que as secretarias municipais de educação da região do semi-árido brasileiro pudessem se qualificar para responder às demandas e necessidades das populações de região;
- Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), desenvolvido em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e o apoio de universidades públicas, esse programa foi concebido com a finalidade de viabilizar um espaço de formação permanente de formação, interação e socialização de informações relativas à gestão das redes públicas de ensino e a legislação educação.
- Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, estruturado a partir da organização de um curso de especialização implementado a partir da parceria de várias instituições públicas de ensino superior, com a finalidade de qualificar os profissionais que atuam na gestão da escola na perspectiva da gestão democrática da educação;
- Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), por meio do qual foi estimulada a criação de novos conselhos municipais de educação e, ao mesmo tempo, procurava fortalecer a atuação e participação naqueles conselhos que já existiam. Tinha como objetivo central qualificar a equipe de gestores e técnicos das secretarias de educação de modo que ele pudessem conduzir esse processo de criação e/ou fortalecimento dos conselhos de educação;
- Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que também tinha como público alvo gestores e técnicos das secretarias de educação, além de pais, estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar e local que participavam ou poderiam vir a participar do Conselho Escolar de determinada escola;

- Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que consistia em um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, com foco prioritário nas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O Pró-Letramento tem duração de 240 horas, sendo 120 horas em cada uma das áreas que o estruturam: língua portuguesa e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, por meio do qual era desenvolvida uma formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores em exercício nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas. A carga horária total da formação realizada em cada área é de 300 horas, nessa formação aborda questões teórico-práticas que possam contribuir no aprimoramento do trabalho do professor em sala de aula;
- Pró-Funcionário, que consistia em um curso técnico de formação para os funcionários da escola, em nível médio, desenvolvido na modalidade a distância e que tinha como público alvo aqueles trabalhadores que exerciam funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica.³

Como se observa, as políticas de formação dos profissionais da educação implementadas neste primeiro período indicam, por um lado, importantes esforços empreendidos nesse campo, mas ao mesmo tempo evidenciam a ausência de uma ação mais articulada e coordenada que pudesse traduzir uma concepção integrada dessa formação. O que se depreende é uma significativa pulverização de ações, algumas com interfaces entre si, porém sem a necessária complementaridade entre elas.

A formação de professores no período de 2007 a 2011: nas trilhas do PDE

O segundo mandato do Governo Lula teve como marco fundamental para definição e condução das políticas educacionais capitaneadas pelo

³ Estas informações sobre os programas e ações de formação foram levantadas na página oficial do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

governo federal o conjunto de ações que passaram a se desenvolver a partir da apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE foi apresentado como o esforço de articulação de um conjunto de ações e programas, que abrangiam as diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, na perspectiva de se construir uma ação governamental cada vez mais integrada e articulada, a partir de uma visão sistêmica e de longo prazo da educação.

Ao preconizar esse tipo de visão como orientadora das políticas voltadas para o enfrentamento e tratamento das questões do campo educacional, o MEC sinalizava para uma ruptura com aquelas visões fragmentadas que tendem a pensar a educação a partir do que foi definido como “falsas oposições”, como, qualidade x quantidade; diversidade x unidade; educação básica x educação superior; formação humana x formação profissional, dentre outras. Eis como essa visão sistêmica é sintetizada pelo MEC no documento intitulado O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas:

O PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação. Com isso, pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. (MEC, 2011, p. 9-10)

Especificamente em relação à formação de professores, era afirmado a necessidade de que “o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica” (MEC, 2007, p. 10). Ao mesmo tempo anunciava que a formação de professores seria um dos aspectos centrais das políticas educacionais no contexto do PDE, com destaque para a atuação da CAPES por meio da UAB e do PIBID:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil⁷ - UAB - e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID). [...]

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (MEC, 2007, p. 16)

Sob a orientação do que preconizava o PDE, o governo conseguiu a aprovação da lei n que reestruturou e definiu as novas atribuições à CAPES. A partir desta lei a CAPES passou a ter a responsabilidade de atuar, também, no fomento e apoio à programas e ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em consonância com estas novas atribuições, por meio do Decreto Nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, foi definido seu novo Estatuto, por meio do qual foi criado o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância.

O CTC-EB tem como atribuições básicas assistir, subsidiar e formular propostas em torno de temas relativos à atuação da CAPES no âmbito da educação básica, com grande ênfase para as questões relativas à formação inicial e continuada de professores.

A Diretoria de Educação Básica Presencial teve a incumbência inicial de implementar os seguintes programas: Observatório da Educação; Observatório da Educação Escolar Indígena; Novos Talentos - Apoio a Projetos Extracurriculares; Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica; Prodocência - Consolidação das Licenciaturas; PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A Diretoria de Educação a Distância, por sua vez, assumiu como tarefa principal a gestão da UAB e a implementação dos cursos ofertados na modalidade a distância com o fomento da CAPES, tanto em ações e programas implementados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, quanto em outros programas específicos operacionalizados também o âmbito da UAB como o Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP e o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT, este último implementado já no contexto do Governo Dilma.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica foi instituída pelo Decreto 6.755/2009. Por meio desta política se espera 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 das redes públicas da educação básica. Para tanto, conforme art. 2º do Decreto, essa formação deverá estar assentada nos seguintes princípios:

- I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II - 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;

III - 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;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - 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;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - 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;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - 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.

Na perspectiva de se alcançar a efetiva realização do regime de colaboração no campo da formação dos profissionais do magistério está determinado que, em cada Estado e no Distrito Federal, sejam instituídos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a seguinte composição:

- I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;
- V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e
- VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

Esses Fóruns terão como uma de suas principais atribuições elaborar os planos estratégicos de formação dos profissionais do magistério contemplando: I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades

de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

A Portaria Normativa 9, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR como estratégia para a implementação da política anunciada. Dentre os aspectos regulamentados por esta Portaria destaca-se a implantação da Plataforma Paulo Freire, que consiste em um sistema eletrônico concebido como ferramenta para reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do PARFOR.

Por meio da Plataforma Paulo Freire os profissionais da educação tem acesso à informações do cursos ofertados, as respectivas instituições de ensino superior e polos presenciais responsáveis pela oferta do curso e, diante desta informação, registram seu interesse e suas demandas realizando *pré-inscrição*. De posse dessas informações, as secretarias de educação analisam as pré-inscrições realizadas pelos respectivos profissionais a elas vinculadas e validam aquelas que correspondam às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado pelo Fórum.

Como é possível observar, o Decreto 6.755/2009 e a regulamentação que se seguiu indica que a formação dos profissionais para o magistério na educação básica vem assumindo lugar de destaque no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo, esse arcabouço normativo tem introduzido novas dinâmicas, com novos atores, que terão um papel fundamental na construção de ações futuras neste campo.

Essas novas dinâmicas, expressas na exigência da elaboração de planos estratégicos de formação e esses novos atores traduzidos nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, poderão se constituir, em importantes canais e mecanismos para uma maior articulação entre as instituições responsáveis por esta formação e as realidades das redes de ensino.

No contexto das políticas de formação de professores foi implementado, a partir de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Este Programa tem por finalidade criar

mecanismo para fomentar a iniciação à docência de modo a contribuir no aperfeiçoamento da formação de professores e na melhoria de qualidade da educação básica nas redes públicas de ensino. Sua regulamentação mais definitiva ocorreu na publicação do Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010 que considerou como objetivos do PIBID:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Orientada pelo Decreto 7.219/2010 e pela Portaria CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010, a CAPES implementou o PIBID por meio de editais a partir dos quais as instituições de ensino superior interessadas apresentaram seus respectivos projetos institucionais.

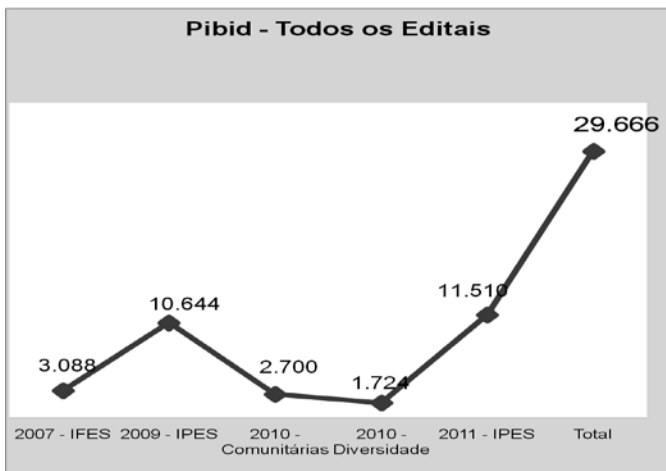
A partir da seleção dos projetos aprovados foram concedidas bolsas aos respectivos participantes. No âmbito da IES, participam

como bolsistas no PIBID: os estudantes de licenciatura; um coordenador institucional, docente na instituição proponente e responsável perante a CAPES pelo planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência e o(s) coordenador(es) de área, também docente na IES e responsável, em sua respectiva área, pelo planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência, pelo acompanhamento, orientação e avaliação dos estudantes bolsistas de licenciatura e pela articulação com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercerem suas atividades de iniciação à docência.

No âmbito da escola de educação básica, campo de desenvolvimento do PIBID, o Programa prevê a atuação de um “professor supervisor”, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, também como bolsista.

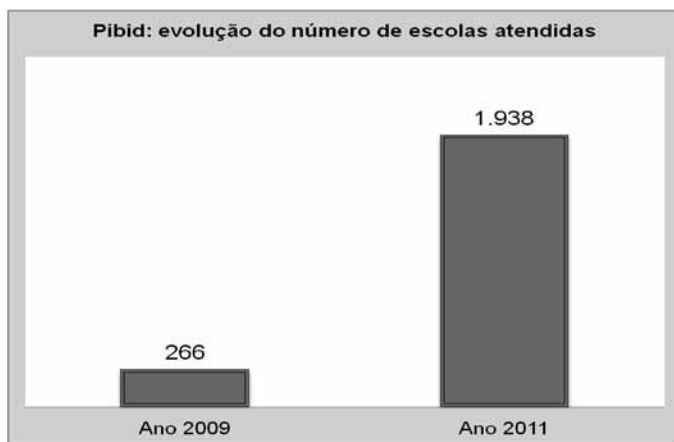
Podem participar do PIBID instituições de ensino superior públicas e privadas, nos termos dos arts. 19 e 20 da lei nº 9.394/1996 e que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos definidos em cada edital e instituições de educação básica da rede pública de ensino.

Segundo dados apresentados pela Diretoria de Educação Básica no II Encontro Nacional do PIBID realizado em 28 de setembro de 2011, o crescimento do PIBID tem sido bastante significativo. Num curto espaço de tempo, entre 2007 e 2011, o programa cresceu em número de bolsistas contemplados de 3088 estudantes de licenciatura para 29.666, o que representa uma evolução de 860% em número de bolsas concedidas.

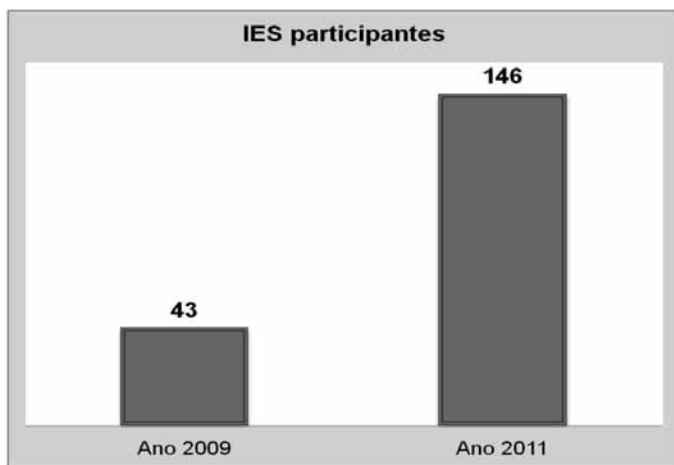


Fonte: CAPES/DEB. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>

Crescimento similar se repete no total de escolas de educação básica alcançadas pelo Programa e de instituições de ensino superior participantes com um crescimento de 628% e 226% respectivamente:



Fonte: CAPES/DEB. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>



Fonte: CAPES/DEB. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespi-bid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>

Por certo é um programa que carrega importantes potencialidades, especialmente no que se refere na construção de novos horizontes, perspectivas e desafios para o campo de formação do profissional docente.

Ao lados dessas ações, destacam-se ainda os movimentos e esforços do governo federal no sentido de dar institucionalidade à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica - RENAFOR, em substituição à antiga *Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*.

Nesse sentido, um primeiro movimento se deu com a publicação da Portaria Portaria Nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. De acordo com esta Portaria a atuação do MEC no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério seria definida e coordenada por esta Rede que teria um Comitê Gestor formada com representantes das Secretarias do MEC, da CAPES, do FNDE, das IES participantes da RENAFOR, do Consed e da Undime.

Ainda de acordo com esta Portaria participariam da RENAFOR as instituições públicas de ensino superior, as instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desenvolvem ações de formação

continuada dos profissionais do magistério na educação básica apoiadas pelo MEC, por meio de suas respectivas Secretarias, ou pela CAPES, ou pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Estava previsto ainda que cada instituição participante deveria constituir uma instância responsável por assegurar a articulação, coordenação, indução e organização de projetos e ações de formação continuada dos profissionais da educação básica.

Esta norma foi revogada pela Portaria Nº 1.326, de 23 de setembro de 2011, a qual manteve a configuração básica da RENAFOR, porém, agora, definida como “forma de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica” (art. 1º).

Observe-se que essa mudança altera conceitualmente o sentido e o papel da Rede como mecanismo de articulação e coordenação das ações de formação continuada, e a situa apenas como estratégia de “apoio” a essas ações. Além disso, a RENAFOR deixa de ter um Comitê Gestor e passa a ser coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, este instituído por novo instrumento normativo, a Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Este Comitê Gestor tem como atribuições:

- I - propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica;
- II - aprovar os planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que tratam os arts. 4º, 5º e 6º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- III - analisar a demanda e organizar a oferta dos cursos nos estados onde o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente não elaborar o plano estratégico;
- IV - definir, com base em custo/aluno por curso, montante de recursos orçamentários a ser alocado para implementação das ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica;
- V - disponibilizar sistema de informação a ser utilizado pelas redes de ensino e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação

Docente para o planejamento e monitoramento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica;

VI - indicar os representantes do MEC nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata art. 4º, §1º, do Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

VII - monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada financiados pelo MEC, CAPES e FNDE.

Pelas atribuições indicadas acima, é possível afirmar que o papel central destinado a este Comitê será o de gerenciar e operacionalizar a implementação das ações e programas no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Continua uma lacuna quanto a ausência de uma instância coletiva e colegiada de avaliação e formulação desta Política, lacuna essa que já era possível de ser percebida mesmo no contexto do governo de Lula da Silva.

Caminhos percorridos: sobre possibilidades, limites, contradições e desafios

Os elementos e análises apresentados ao longo deste estudo evidenciam que, sem dúvida, importantes programas e ações vem sendo implementadas no campo da formação dos profissionais da educação básica, especial da formação de professores. Um caminho que teve início nos governos de Lula da Silva, com continuidade nesses primeiros anos do governo Dilma.

Com efeito, a partir de 2011 pouco se produziu e implementou de novo nesse campo. Predominantemente, as ações tem se orientado até o momento no sentido de, por um lado, incrementar programas que se organizam a partir da concessão de bolsas aos seus participantes, como é o caso da UAB e do PIBID, e, por outro, no esforço de aprimorar o monitoramento e o gerenciamento das ações desenvolvidas em parceria com as instituições formadoras e as redes públicas de ensino criando instâncias que assumem, como principal função, desenvolver atividades dessa natureza. Como vimos, esta tem sido a direção apontada para a

constituição e funcionamento do Comitê Gestor, no MEC e nas instituições formadoras, assim como no próprio Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente nos Estados.

Sem dúvida que a constituição de órgãos coletivos de gestão são indispensáveis para se implemente e desenvolva políticas que venham ao encontro do enfrentamento dos desafios de construção de educação de qualidade, que contribua para a formação do homem novo, crítico e criativo, exigido pelos novos tempos capaz de trabalhar e agir coletivamente, mas para isso é fundamental que haja um reposicionamento da forma de atuação e inserção dos diferentes setores na implementação das políticas de formação de professores. É preciso que coloque na centralidade dessas políticas as bases conceituais, políticas, pedagógicas que as fundamentam. Dourado (2008, p. 904), ao discutir as políticas de educação superior a distância argumenta na mesma direção:

Tais constatações nos remetem a questionar premissas históricas no campo educacional, tais como: a adesão acrítica à implementação da modalidade EaD, para muitos entendida como espaço de resolução dos problemas relativos à formação num país continental como o Brasil, bem como posições totalmente refratárias a EaD, por vislumbrar nessa modalidade a mera garantia de um processo de aligeiramento da formação inicial e continuada. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino- aprendizagem, entre outros. Assim, é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo.

O que se observa é uma ausência de formulações de natureza mais conceitual, que explicitem as concepções de formação, de docência, de educação, de escola, de professor, de aluno, enfim, concepções que traduzam perspectivas políticas e pedagógicas que deveriam orientar as ações implementadas. Um pequeno embrião de formulação nesse sentido pode ser depreendido no documento “*Toda Criança Aprendendo*”, de 2003, e o que se viu ali foi uma compreensão de formação que conduz a uma

individualização e responsabilização do professor em relação à qualidade da educação, qualidade esta aferida nos sistemas de avaliação instituídos ainda no contexto do governo anterior à Lula da Silva, de caráter gerencial e neoliberal. Entendemos que há fortes indícios que há elementos dessa perspectiva de condução das políticas públicas ainda orientando o campo da formação de professores no Brasil.

Confirma essa percepção o fato de o governo não ter empreendido nenhum esforço no sentido de induzir ou provocar uma profunda revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, expressas no Parecer CNE/CP 009/2001 e nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. Este é arcabouço normativo que ainda orienta os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores no Brasil.

Ao lado deste aspecto, é possível foi possível observar que os programas e ações que mais se fortaleceram e tiveram destaque foram aqueles que trazem como marca principal o processo de qualificação individual. Com isso, não se caminha no sentido do fortalecimento institucional e coletivo das e nas instituições educativas, sustentado no trabalho coletivo e colaborativo. Há que se aprofundar, em estudos futuros, quais os impactos e implicações, no cotidiano das relações profissionais e formativas, do atual modelo de concessão de bolsas nos programas de formação docente, seja no âmbito da UAB, do PIBID, da RENAFOR, ou outros programas. Não estaria esse modelo conduzindo à uma corrida no interior das escolas ou das IES formadoras no sentido de o professor ou o aluno ter como prioridade e preocupação principal, apenas assegurar sua bolsa como fonte de renda complementar (ou principal, em muitos casos)?

Há que se considerar, também, a ausência de uma política de avaliação dos programas e ações implementadas no contexto da Política Nacional de Formação em análise. Uma política de avaliação que ultrapasse os limites e a lógica da meritocracia, das responsabilização dos sujeitos individualmente, externa aos processos de formação e autoritária nas estratégias de sua implementação porque concebida e realizada de fora pra dentro, sem a participação dos sujeitos envolvidos. Uma avaliação que ultrapasse os limites da adesão a-crítica, do deslumbramento pedagógico frente às novas tecnologias, ao mesmo tempo em que rompa

com o pensamento refratário, a-histórico, despolitizado da educação e da formação de professores.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. *Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24/04/2011.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de jul. de 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de jul. de 2009.

_____. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Decreto nº 6755, de 06 de agosto 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. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Lei No. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 25/04/2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em 25/04/2012.

COUTO, Cláudio Gonçalves. Análise: *O governo Lula e a ascensão de classes no Brasil*. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/politica/2011/01/03/analise-o-governo-lula-e-a-ascensao-de-classes-no-brasil.jhtm>. Acesso em 25/04/2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: NOVOS MARCOS REGULATÓRIOS? In.: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008 891. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 25/04/2012.

FREITAS, Helena Lopes da Costa. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização* HELENA COSTA LOPES DE FREITAS. In.: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 25/04/2012.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. *As políticas educacionais entre o FUNDEF e o FUNDEB*. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/311.pdf Acesso em 30 de jul. de 2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil – 2002*. Disponível em <http://www.fpabramo.org.br/uploads/concepcaoediretrizesdoprog.pdf>. Acesso em 25/04/2011.

Data de registro : 02/08/2012

Data de aceite : 19/09/2012

