

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Leda Scheibe¹

RESUMO: O objetivo do presente texto é apresentar um panorama das ações voltadas à formação docente delineado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal em abril de 2007, no qual essa formação ocupa papel de destaque. O diálogo entre educação e direitos humanos é tomado como pressuposto para a análise das políticas de formação docente por entender que essas devem estar sempre articuladas ao direito à educação escolar de todos os brasileiros. Tal direito constitui-se hoje não apenas da universalização do ensino básico, considerada a primeira geração ou um primeiro momento na evolução dos direitos à educação, mas envolve também a estruturação de um padrão de qualidade no ensino que é comum a todos (segunda geração), e a revisão da cultura escolar no sentido do atendimento à diversidade e reconhecimento do direito às diferenças (terceira geração). A compreensão desse sentido progressivo na geração dos direitos pode ser um fio condutor para a análise das políticas educacionais e daquelas que visam à formação dos docentes. O PDE traz no seu bojo ações que visam à formação de docentes para o país cumprir sua intenção de universalização da educação escolar básica. O desafio está em não perder de vista na formação desses profissionais a segunda e a terceira geração dos direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Formação Docente. Direito à Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação/MEC.

ABSTRACT: The purpose of this text is to present an overview of the actions aimed at teacher training presented in the Education Develop-

¹ Professora Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina"(UFSC/CED). E-mail: <lscheibe@uol.com.br>. Fones: (48) 3233 1228 e (48) 9963 5096.

pment Plan released by the federal government in April 2007, in which this training occupies a central role. The dialog between education and human rights is considered to be an essential element in the presentation of teacher education policies, because it is understood that these policies should always be related to the guarantee to the right to school education for all Brazilians. Today, this right not only includes universal access to basic school education, considered the first generation or a first moment in the evolution of rights to education, but also involves the establishment of common quality standards for education (the second generation); and a review of the school culture to better attend to diversity and to the recognition of the right to differences (the third generation). The understanding of this progressive direction in the generation of rights to education can be a guiding element in the development of policies concerning teacher training. It is concluded that the Education Development Plan includes actions aimed at teacher education so that the country can fulfill its intention to provide universal basic school education. The challenge is to not lose sight of the education of these professionals in the second and third generation of these rights.

KEYWORDS: Teacher training. Education development plan. Rights to education.

Introdução

A demanda social por escolarização é de tal dimensão que o historiador inglês Eric Hobsbawn (1995) a comparou com uma revolução social: resultou na extraordinária expansão dos sistemas de ensino e na prescrição e universalização de uma etapa elementar de escolarização em boa parte dos países. Trouxe no seu bojo o reconhecimento internacional da escolarização elementar como legítimo direito humano tal como prescrito na Declaração Universal dos Direitos de 1948, e como corolário a sua proteção jurídica como direito subjetivo, cujo não cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado de forma a garantir o direito existente. Consequentemente, essa demanda está na base do

processo de crescente expansão das escolas e dos profissionais do magistério, entre outras exigências necessárias para o seu atendimento.

As políticas públicas de formação docente no país, portanto, não podem deixar de reafirmar o diálogo entre educação e o direito de todos à escolarização como fio condutor das suas ações, o que se expressa hoje na busca da criação de um efetivo sistema nacional de formação dos profissionais do magistério. A criação desse sistema precisa ser entendida como um importante passo para a organização nacional dessa formação e profissionalização e também como necessária para o cumprimento do direito à educação como um direito humano fundamental.

Entendemos, como Bobbio (1992), que os direitos humanos de uma maneira geral foram se constituindo historicamente. Esse autor concebe que esses direitos, que vieram à tona em diferentes momentos, podem ser caracterizados, na sua constituição, em três gerações de direitos, de modo que na primeira geração foi desenvolvida a plataforma dos revolucionários franceses na luta pelo direito político ao voto e a participação na vida civil. A segunda geração dos direitos do homem, por sua vez, se constituiu no transcorrer do século XIX através das lutas sociais então travadas por oportunidades equânimes na vida pública de modo a reforçar os direitos políticos da primeira geração. A terceira geração dos direitos está localizada pelo autor no século XX quando a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, o fim da Segunda Guerra Mundial e ainda os movimentos dos jovens ocorridos na década de 1960, fizeram emergir por um lado a exigência de proteção aos direitos assegurados e por outro uma demanda particular por direitos de minorias, tais como o direito das mulheres, dos negros, dos índios, dos homossexuais, dos imigrantes, entre outros. Boto (2005), a esse respeito, defendeu a tese de que é possível traduzir para o campo da educação a matriz analítica apresentada por Bobbio acerca das três gerações de Direitos Humanos.

A partir da matriz analítica construída por Norberto Bobbio acerca do desenvolvimento histórico dos Direitos Humanos, Boto (2005) defendeu a tese de que o direito à educação escolar elementar também teria se desenvolvido em três gerações de direitos, que representariam diferentes e sucessivos degraus em sua construção. Resumidamente, é possível sistematizar da seguinte forma essas três gerações ou etapas da construção da educação escolar como direito humano: a primeira

geração coincide com o processo de universalização de uma etapa elementar de educação para todos, isto é, com a luta pelo acesso universal à escola pública; a segunda geração diz respeito ao momento de consolidação do acesso e da permanência na escola por meio da busca de um padrão igualitário de qualidade, mediante flexibilização de conteúdos e métodos para atender as distintas populações de alunos; a terceira geração dos direitos à educação, ainda segundo a autora, diz respeito ao momento que caracteriza-se pela luta que tenta assegurar no processo de escolarização a integração da diferença no interior da cultura comum sem abrir mão da sua universalidade. É a emergência do direito à igualdade na diversidade.

Boto (2005) enunciou, portanto, a partir da matriz apresentada por Bobbio (1992), um quadro que por analogia pode enunciar o percurso das lutas pelo direito à educação no Brasil: os direitos da primeira geração (uma primeira etapa) referem-se à universalização do ensino, à possibilidade de todas as crianças e jovens de freqüentarem a mesma escola. A segunda etapa ou geração de direitos é marcada pela busca de um padrão de qualidade no ensino que é comum a todos, o que requer dos educadores um perfil crítico a respeito daquilo que a instituição escolar ensina e como ensina. E a terceira geração de direitos públicos em educação refere-se à revisão da cultura escolar padronizada no sentido de atender a diversidade cultural e a busca pelo reconhecimento do direito às diferenças.

É preciso salientar, no entanto, que a compreensão do sentido progressivo na construção histórica desses três momentos dos direitos públicos à educação não significa considerá-los exclusivos. Eles compõem hoje um conjunto cuja construção se deu pela clivagem da história, mas a sua concretização mantém uma interface entre as três gerações de direitos expostas.

Em recente estudo realizado sobre a qualidade do ensino no país, Araújo e Fernandes (2009) concluíram que dos anos 1930 aos anos 1990 a política educacional brasileira pautou-se essencialmente pela demanda de ampliação da escolarização. Segundo as autoras, foi apenas no decorrer dos anos 1990 que a etapa elementar de escolarização no país foi praticamente universalizada, com várias medidas de expansão da oferta que caracterizaram o programa federal Toda Criança na

Escola: no início do século XXI, 97% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas na escola. Esse processo de expansão, contudo, não foi acompanhado por medidas efetivas voltadas para a permanência de contingentes populacionais historicamente excluídos do direito à educação. Mecanismos intraescolares que tinham por base o ideário meritocrático, a tese da carência material e cultural e o apelo à psicologização do processo de aprendizagem teriam sido em grande parte responsáveis, segundo a análise realizada pelas autoras, pela exclusão dos alunos.

As políticas de correção de fluxo que passaram a ser adotadas reconfiguraram a “pirâmide educacional” brasileira incidindo, de alguma forma, nas condições de permanência dos alunos na escola, um dos elementos da segunda geração do direito à educação apontada por Boto (2005). Mas a qualidade de ensino para todos, princípio de organização do ensino brasileiro declarado na Constituição Federal de 1988, não obteve ainda suficiente materialidade nem jurídica nem política para demarcar o debate, os insumos, os processos e os resultados que devem ser esperados dos sistemas escolares. Tem-se ainda um cenário educacional desafiador frente à necessidade de avançar na garantia da igualdade com qualidade por meio do esforço político, pedagógico e cultural para sua efetivação; soma-se também, a necessidade de dar conta do direito à igualdade na diversidade, terceiro momento ao qual se refere o estudo de Boto (2005).

As políticas públicas para a formação dos professores no país podem encontrar no referencial até agora exposto um fio condutor para sua análise, pois se integram num processo de concretização do direito à educação no seu sentido pleno. Cabe, portanto, implementar uma política pública de Estado que abrigue um efetivo planejamento da expansão dos cursos necessários para a formação do quadro docente, de forma a cobrir as necessidades já postas pela escolarização ofertada. Mas cabe também investir vigorosamente nas diversas formas de valorização do trabalho docente e nas condições de trabalho nas escolas.

Explicitam-se, no próximo item, as ações voltadas para a formação de professores coordenadas pelo governo federal na contemporaneidade, na busca da garantia do direito à educação. São focalizadas particularmente as ações desenvolvidas no interior do Plano de Desenvol-

vimento da Educação (PDE), no qual estão localizadas as ações mais importantes que estão em andamento.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) e a formação dos profissionais da educação

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, sinaliza para a valorização dos profissionais da educação escolar brasileira e aponta para a necessidade de garantir, na forma de lei, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos dos profissionais das redes públicas bem como planos de carreira e piso salarial nacional para esses profissionais. Essas indicações, fundamentais para a profissionalização do corpo docente destinado à educação básica, foram ainda complementadas pelas disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB/96) que destinou um capítulo específico a esses profissionais. Além de sinalizar para a necessidade de estatutos e planos de carreira do magistério público, essa lei retomou fortemente a obrigatoriedade de formação superior para todos os profissionais da docência básica, questão até agora polemizada devido à possibilidade que esta mesma lei coloca sobre a formação em nível médio dos professores que se destinam à educação infantil.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, aprovado em 2001, propôs a concretização de jornadas de trabalho concentradas num único estabelecimento de ensino, com definição de tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, vinculado ao compromisso social e político do magistério; e outros critérios para formação profissional, inicial e continuada.

Interessa-nos aqui, no entanto, explicitar em termos de ações governamentais o que efetivamente está se realizando no país no que diz respeito à formação dos docentes. Destaca-se, assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, e sua complementação, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, como regulamentações que visam dar consequência aos objetivos fixados pela Constituição Federal, pela LDB/96 e demais regulamentações que se seguiram.

O PDE, segundo fonte oficial, pretende ser

mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual em certa medida apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 7).

É apresentado como um plano que, ao contemplar uma concepção sistêmica da educação, visa superar tanto a visão fragmentada até agora predominante nas ações governamentais, como as oposições presentes ao longo das últimas décadas nas políticas educacionais: oposição entre educação básica e educação superior; oposições no interior da própria educação básica, entre seus diversos níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio); oposição entre o ensino médio e a educação profissional, entre alfabetização e a educação de jovens e adultos, entre a educação regular e a educação especial (BRASIL, 2007).

Explicita-se ainda na sua justificativa a intenção de buscar, sempre em regime de colaboração, dar continuidade às diversas normas da educação, especialmente à LDB/96 e ao PNE (2001), em sua articulação com o desenvolvimento socioeconômico do país. O Plano foi apresentado simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação² e abriga, na prática, os diversos programas em desenvolvimento pelo Ministério de Educação (MEC).

O PDE constituiu-se como um plano de ação do MEC vinculado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado pelo governo federal, no qual coube a cada ministério indicar suas ações. Para prosseguir às suas ações o MEC institucionalizou um indicador de monitoramento e de qualidade educacional que relaciona informações de

² O carro-chefe do PDE é o decreto 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse, a União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, a participação das famílias e da comunidade, visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Dispõe sobre o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termos de adesão ao compromisso, e ainda – sobre o PAR – Plano de Ações Articuladas, conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação.

avaliações, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),³ e atrelou a ele as mais diversas ações que já vinham sendo desenvolvidas, ajustando e atualizando-as (SAVIANI, 2007).

Vinculam-se ao PDE inúmeras ações voltadas aos seus quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Um dos seus principais pontos, no entanto, pretende ser a formação e a valorização dos professores para a educação básica. Nessa direção, já é possível destacar o “Piso do Magistério”, em relação à Emenda Constitucional n. 53 que estabeleceu a obrigação de ser fixado um piso salarial nacional por lei federal, resgatando compromisso histórico firmado em 1994 entre o MEC, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros “atores” sociais.⁴ Outra ação de vulto tem a ver com a formação dos professores para os sistemas públicos de educação básica e tem base no Decreto n. 6.094/07 que estabelece que a União deve instituir programas (sempre em regime de colaboração) para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, implantar um plano de carreira, cargos e salários para esses profissionais, valorizar por mérito o trabalhador da educação, dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após sua aprovação, bem como envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico das escolas.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior públicos, à distância, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são ações centrais vinculadas ao PDE, estabelecendo especialmente um forte vínculo entre educação superior e educação básica. O PDE se propôs a oferecer cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, implantando por meio da UAB cursos para graduar professores em efetivo exercício em

³ O IDEB – Índice de Educação Básica é um índice numérico de zero a dez, composto de três elementos já avaliados e medidos pelas instituições governamentais que são: o rendimento escolar, o fluxo de repetência e evasão.

⁴ Ver Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica

articulação com polos de apoio presencial nos municípios: cursos de licenciatura para formação inicial ou continuada de professores; cursos para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação (Decreto n. 5.800/06).

Programas de formação como o PIBID e o Programa Pró-Licenciatura também foram incorporados pelo PDE. O PIBID estabelece ações direcionadas à formação de quadros para os sistemas públicos de educação básica, propiciando condições objetivas aos jovens ingressantes nas licenciaturas. Já o programa de formação Pró-Licenciatura, implementado em 2005 no âmbito da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), com responsabilidade partilhada com a Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), é desenvolvido através da parceria entre sistemas de ensino e Instituição de Ensino Superior (IES) públicas ou comunitárias. Assim, o programa tem uma proposta conceitual e metodológica que estabelece uma organização a partir do trabalho pedagógico dos professores, na escola básica pública, com a clara determinação de manter o professor-aluno nas suas atividades docentes. O PIBID e Pró-Licenciatura são cursos na modalidade à distância (MEC/INEP/SEED, 2005).

Contudo, a ação fundamental do PDE foi articular a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ à formação dos professores para a educação básica. Os programas já citados, a expansão da UAB e ainda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vinculam-se hoje à CAPES, incumbida agora de ser também a agência reguladora da formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica, com a finalidade de induzir e fomentá-la, em regime de colaboração com instituições de ensino superior, estados, municípios e o Distrito Federal.

⁵ A Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007, no seu artigo 2º, modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – ao prever que essa instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Com isso, a CAPES torna-se agência reguladora da formação de professores no país com a incumbência de ensejar uma maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.

A primeira tarefa sugerida ao Conselho Técnico Científico de Educação Básica (CTC) da CAPES,⁶ iniciou aquilo que o movimento organizado dos educadores aponta há décadas como uma necessidade para a melhoria educacional do país: o delineamento de um *sistema nacional de formação de professores*. Durante o ano de 2008, esse conselho empenhou-se em construir uma política nacional para a formação de professores. Os trabalhos do CTC da CAPES culminaram, no final do ano de 2008, na elaboração de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas. Essa regulamentação tem hoje um decreto federal que a institucionaliza.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6775/09) expressa uma intencionalidade importante para a formação desses profissionais, assim como o compromisso público do Estado em relação à formação docente para todas as etapas da educação básica. Destaca-se, entre seus princípios, não só uma necessária articulação entre formação inicial e formação continuada, mas também o entendimento de que a formação continuada deve ser compreendida como componente essencial da profissionalização docente, integrada ao cotidiano da escola.

Entre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cabe ressaltar a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública; o apoio à oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; a promoção da equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; a identificação e o suprimento das necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continu-

⁶ O CTC (Conselho Técnico Científico de Educação Básica) da CAPES é composto pelo Presidente da CAPES; pelos secretários de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (SESU), de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de Educação a Distância (SEED), de Educação Especial (SEESP) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação; pelos Diretores de Educação Básica presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da CAPES e representantes da sociedade civil, indicados pela comunidade educacional.

ada de profissionais do magistério; a promoção da valorização do docente mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso; a permanência e a progressão na carreira; a ampliação do número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; a ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, indígena, do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; a promoção da formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; a promoção da atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos, e a promoção da integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Decreto n. 6775/09).

Vale destacar, porém, que a promulgação recente desses ordenamentos colocados para a formação dos professores no país não nos permite ainda fazer maiores considerações sobre a sua efetividade no desenvolvimento das políticas em implementação.

Algumas considerações

Uma leitura inicial sobre as ações em andamento vinculadas ao PDE e a intencionalidade expressa no Decreto n. 6775/09, no sentido da implementação das políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, permite afirmar que a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação tornou-se uma questão urgente e estratégica no país. Requer, no entanto, alguns questionamentos. As críticas mais contundentes referem-se à falta de discussão do seu conteúdo com a comunidade educacional antes do lançamento do PDE e à falta de articulação entre algumas das suas ações. Mesmo que passível de críticas há, contudo, também concordância sobre o avanço significa-

tivo que essas ações trazem ou podem trazer para a educação no país, como medidas de provável impacto na sua qualidade.

A dinâmica das ações propostas e sua natureza compõem um cenário que leva à necessidade de considerar cada vez mais a importância de acompanhar e avaliar as experiências de formação em andamento (ANFOPE, 2003 e 2007). Nesse sentido, cabe pensar nas consequências possíveis das ações em andamento. Assim, é possível interrogar sobre o significado da oferta de cursos de formação de professores a distância: supõe a criação de espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem? Esse é um campo extremamente complexo, porque envolve novas concepções de aprendizagem interativa e exige a ressignificação das abordagens pedagógicas do fenômeno educativo. O uso das tecnologias educacionais como substitutivos da modalidade presencial e não apenas como colaboradores na efetivação dos cursos garante a autonomia do trabalho dos professores em relação aos saberes escolares, aos materiais didáticos e às modalidades de avaliação do rendimento do aluno? As novas linguagens são compreendidas como novas formas de trabalho material e constituem um desafio colocado para os professores que entendem ser a tecnologia uma realidade na vida de todos, envolvendo concepções de ensino e aprendizagem?

As propostas do movimento docente nas últimas décadas — formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e do desenvolvimento intelectual do docente, são parâmetros clássicos e insubstituíveis para o desenvolvimento das políticas educacionais. O encaminhamento de novas sugestões é desejável, particularmente se ocorrer de forma organizada e participativa, abrangendo as entidades e as associações acadêmicas e científicas, assim como o conjunto das nossas instituições educacionais (SCHEIBE, 2003).

A responsabilidade que hoje se delegou à CAPES no sentido de fomentar os processos de formação inicial e continuada de professores não se pode ter a pretensão de desarticular a responsabilidade das demais secretarias do MEC nas ações necessárias, mas sim diminuir a distância entre as condições de formação, desenvolvimento profissional e envolvimento com as pesquisas existentes, e que são extremamente

diferentes na carreira da educação básica em relação ao que ocorre na carreira do ensino superior. Cabe rever as estruturas das instituições formadoras e estabelecer uma integração permanente entre as diversas instituições de formação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo o estabelecimento de um pacto federativo que visa a melhoria da educação brasileira e a garantia do direito de todos à educação, tem certamente um grande desafio a cumprir no que diz respeito à formação docente para a escolarização básica, o que significa reconhecer o seu inter-relacionamento com os diversos campos que implicam hoje no desenvolvimento educacional.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final. X Encontro Nacional*. Belo Horizonte: 2000.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *Uma Política de Formação, Profissionalização e Valorização do Magistério*. Campinas, 19 de outubro de 2007 (mimeo).

ARAUJO, G. C. e FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009*. v. 2. N. 2

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, v. 96, n. 92, 2005. p. 777-798.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 2783-341.

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 29 nov. 2009.

_____. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 02 dez. 2009.

_____. *Lei n. 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 n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 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. Diário Oficial da União, 11 Jul. 2007.

_____. *Decreto n. 6.775 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. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

HOBSBAWN, E. *A era dos extremos*. O breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Revista *Educ. Soc.*, v. 28, n.100, Especial, 2007. p. 1231-1255.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, *Anais*. Poços de Caldas: ANPED, 2003. CD-Rom.

