



Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB

Regulatory inframeworks policies and teaching bring out post Law of Guidelines and Bases (LDB)

Olgaíses Cabral Maués
Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará

Resumo

A aprovação da Lei n.º 9.394/1996 ensejou, dentre outros fatores, a edição de novos marcos regulatórios manifestados através de orientações que definem políticas e recomendações sobre o trabalho e formação docente. A análise dessas formulações no Brasil é o objetivo deste texto, resultado de pesquisa documental e bibliográfica direcionada para a compreensão do processo de expansão no ensino superior. Os marcos regulatórios analisados sinalizam para a adoção de medidas que requalifiquem os cursos de formação de professores, além de soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais, na gestão, financiamento e avaliação da educação, orientações que interferem diretamente na formação e no trabalho que esse profissional desenvolve.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Trabalho docente.

Abstract

The law 9394/1996 gave rise to regulatory frameworks as far as teacher education is concerned by the means of guidelines that define policies and recommendations aimed at shaping the teaching field and the teacher education field. The documentary and bibliographical research reported in this paper analyzed these policies, guidelines and recommendations in order to understand the expansion process of higher education in Brazil. The herein analyzed regulatory frameworks reveal the adoption of measures aimed at promoting the reformulation of teacher education programs and at identifying solutions to realign the educational system with the economic and social changes concerning school management, education funding and institutional evaluation. These measures directly interfere with the fields of teaching and teacher education.

Keywords: Teacher education. Educational policies. Teaching practice.



Introdução

Uma nova regulação das políticas educacionais tem sido adotada nos países ocidentais, com a emergência de processos formativos que possam atender às necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva. Com isso, inúmeras mudanças começam a ser gestadas, em âmbito internacional, na organização do trabalho e da formação docente articuladas ao novo contexto societário. Esse fato demanda a definição de marcos regulatórios que orientem os processos de escolarização, que incluem, evidentemente, a atuação do docente, em especial daquele que desenvolve atividades na educação básica.

Este artigo resulta de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) voltada para a análise da expansão da educação superior no período pós-LDB; nela, procura-se identificar se a expansão ocorreu via novas formas de organização acadêmica, categoria administrativa e de modalidades de educação, verificando as repercussões desse modelo expansionista sobre as políticas de formação de professores. Os resultados aqui apresentados priorizam a análise de documentos distintos que abrangem consulta à legislação produzida em âmbito federal, e a documentos oficiais que definem políticas educacionais no Brasil. Procurou-se analisar as políticas de formação docente na atualidade, através dos marcos regulatórios definidos nessas políticas, além das principais ações desencadeadas por meio da Política Nacional de Formação, do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, as quais repercutem significativamente na expansão da educação superior no que diz respeito à formação de professores.

É preciso considerar a importância que a educação superior assume, como alternativa para a superação da crise econômica global, em diferentes documentos produzidos por organismos internacionais, como é o caso da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em documento produzido por esse organismo em 2009, o secretário-geral preconiza mais investimentos na educação superior e diz que “[...] para sair da crise, é preciso mais do que nunca um maior investimento na educação universitária [...]” (OCDE, 2009, p. 3), considerada como uma das formas de investimento no *capital humano*, o que resultaria em mais empregos e maiores salários.



Além da OCDE, outras manifestações em nível internacional têm se apresentado destacando a importância do investimento em educação superior. É o caso da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe, realizada em 2008, como etapa preparatória à Conferência Mundial de Educação Superior de 2009, que colocou a educação superior como um direito humano e um bem público social, devendo os Estados garantir esse direito. Para se preparar para participar da Conferência Mundial, o Brasil, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), realizou o Fórum Nacional de Educação Superior, cuja ênfase recaiu na democratização do acesso e na flexibilização dos modelos de formação; na elevação da qualidade, na avaliação e no compromisso com a inovação. O Conselho reiterou a questão da educação como direito social e universal, e como bem público.

Já o documento que resultou da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, ocorrida em julho de 2009 na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em Paris, que teve como temática *La nuevadinámica de laeducación superior y lainvestigación para el cambio social y eldesarrollo*, realça a importância de se investir nos estudos superiores.

Dessa forma, os marcos regulatórios sobre a formação de professores aqui destacados relacionam-se com uma política de desenvolvimento econômico que aponta a capacitação em nível terciário como elemento fundamental para que os países possam alcançar um patamar de destaque no cenário internacional. Na análise da documentação, serão priorizadas aquelas que, pela sua relevância, apresentam uma maior importância em função também dos objetivos do artigo.

Além disso, alguns aspectos têm sido recorrentes na nova regulação de políticas educacionais que incluem a gestão¹, o financiamento e a avaliação da educação, definindo orientações que interferem diretamente na formação e no trabalho que esse profissional desenvolve.

A lógica da nova regulação tem implicações que não abrangem somente o trabalho dos professores, mas também inclui, nesse processo, o diretor, enquanto protagonista que deve participar ativamente das atividades de planejamento da unidade escolar. O trabalho didático não deve se pautar meramente na execução das atividades, superando a racionalidade técnica na formação docente, ainda influente na atualidade.



A ideia de racionalidade técnica sustenta a concepção de que a atividade profissional tem um caráter instrumental e é dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas. O docente é tratado como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 357).

Assim é que o financiamento educacional, como parte integrante dessa nova regulação, repercute igualmente sobre o professor, tendo em vista o entendimento compartilhado em várias instâncias governamentais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, de vinculá-lo ao desempenho apresentado pela escola, incluindo os alunos e, em alguns casos, também os professores. Assim, o desempenho é mensurado pelo atendimento de metas estabelecidas, condicionando os valores monetários a serem repassados à escola, aos resultados obtidos por ela.

O modelo de avaliação em larga escala está relacionado com a demanda de um maior controle do Estado sobre o currículo, sendo mais uma forma de regulação do sistema escolar, além de possibilitar indicadores que direcionem os recursos aplicados na área, já que viabilizam uma maior padronização do rendimento escolar e um controle dos resultados obtidos nos diferentes níveis educacionais. Isso favorece a tomada de decisões em relação aos recursos a serem aplicados na esfera educacional.

Concernente à avaliação, tem-se hoje uma centralidade dessa nova regulação, com ênfase para as avaliações externas, adotando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou do Índice Geral dos Cursos (IGC), no caso da educação superior, como parâmetros para colocar a escola/instituições de educação superior, em determinados patamares que podem significar mais recursos materiais, humanos e financeiros.

Dessa forma, as novas regulações das políticas educacionais direcionadas ou que impactam diretamente sobre a formação docente assumem a centralidade na atualidade. Não que isso seja novo, haja vista que, de maneira oficial, pode-se datar essa preocupação no século XIX, 1835, com a criação da primeira Escola Normal na cidade de Niterói, atualmente, Estado do Rio de Janeiro². Apesar disso, a falta de continuidade das ações, as políticas sazonais que se manifestam em determinados períodos, o estabelecimento de planos que mais se assemelham a um rol de intenções, pelo fato de não



indicarem as fontes de recursos para sua operacionalização, têm alimentado a existência de um grande número de professores em exercício sem a devida formação, além do abandono que, muitas vezes, acompanha a profissão docente, marcada pela precarização.

A regulação das políticas de formação docente

É preciso considerar que toda essa nova regulação que abrange a gestão, financiamento e avaliação do sistema educativo, envolve a figura do professor e vem exigindo dele um novo perfil e uma formação que atenda a essa configuração traçada por novas funções que lhes passam a ser requeridas. Tais exigências decorrem, dentre outros fatores, das mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo, do surgimento de fontes de informação alternativas à escola, da constante mudança nos conteúdos curriculares, além das modificações no perfil do docente exigidas pelo mundo do trabalho.

As mudanças que estão ocorrendo na formação e no trabalho docente são resultantes de várias injunções que incluem o próprio fenômeno da globalização, bem como as mediações feitas em nível local que tentam ajustar-se às realidades menores. Para alguns, é uma nova ordem social que se implanta trazendo consequências para todos os aspectos que envolvem a sociedade, dentre eles, o fenômeno educacional.

Por isso, essa nova regulação (gestão, financiamento e avaliação) foi estabelecida para as políticas educacionais, compreendendo o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores, sendo uma espécie de apropriação situada dessas regras, o que significa adaptá-las ao contexto em que elas serão vivenciadas. (MAROY; DUPRIEZ, 2000). Essa compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um determinado sistema busca manter o equilíbrio.

A regulação das políticas de formação, nessa lógica, é traduzida por normas, portarias, discursos, procedimentos de uma instância com autoridade para exercer esse papel. Isso significa que, para ser aceita a regulação, é necessário incluir o sentido de "autoridade reconhecida", ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito, e que pode ser, em última instância, o Estado, ou o governo, ou, no caso do sistema educacional, em outro nível, chamado intermediário, o secretário de educação, ou ainda, em um nível local, o diretor da escola.



De modo geral, a regulação tem a preocupação em realizar um ajuste de acordo não somente com o Estado, mas também com o mercado, e isso não é exceção no caso da formação de professores. A montagem de sistemas padronizados de avaliação do ensino que abarquem toda a rede de educação básica se constitui em um fenômeno relativamente recente nas sociedades avançadas e em um terreno sujeito a ensaios e erros, avanços e controvérsias de toda a ordem. A origem desse modelo de avaliação pode ser encontrada nas reformas educacionais de cunho conservador realizadas na década de 1980 nos Estados Unidos e Inglaterra. Essas reformas que repercutiram no Brasil tinham a compreensão de que “[...] a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e de desenvolvimento de outros países industrializados.” (BARRETO, 2001, p. 57). Além disso, partiam do pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais.

Sobre o assunto, Lessard (2002) destaca um tipo de regulação por ele denominada de burocrática-estatal, cuja característica principal é a busca e a preocupação com os resultados e a eficiência, o que parece ser o caso das atuais políticas educacionais. E isso se caracteriza mais fortemente em outra classificação apresentada por esse mesmo autor, e por ele denominada de regulação profissional. Esse tipo está presente por meio dos protagonistas da educação – diretores, professores, especialistas – que colocam em prática as normas, as regras e os constrangimentos da regulação burocrática-estatal. Lessard ainda inclui outro tipo de regulação denominada quase mercado, que busca atender à lógica do setor privado. O autor destaca que essas formas não são excludentes; ao contrário, esses três tipos estão presentes na educação, sendo denominados de “regulações múltiplas”.

Na área da educação, a regulação tem se baseado, prioritariamente, na descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo, as formas de certificação. Dessas duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação – derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado.



No tocante às políticas de formação do professor algumas regulações foram estabelecidas e, segundo Feldfeber (2007), seriam elas pós-burocráticas, ou seja, vinculadas ao mercado. Isso, para a autora, representa o estabelecimento de normas e regras que vão redefinir a carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho. Da mesma forma, o estabelecimento do salário deverá se basear no mérito, no desempenho, instituindo-se inclusive prêmios para os professores cujos alunos obtiverem maior rendimento. E outro aspecto destacado nessa regulação da política de formação é a avaliação baseada em 'regras objetivas' além da instituição de mecanismos de acreditação. Segundo Dias Sobrinho (2003), a acreditação que envolve o credenciamento de instituições, consiste em dar fé pública das qualidades de uma instituição que capacita profissionais e da própria formação oferecida por ela em seus cursos, que se expressa no reconhecimento desses cursos, segundo critérios da área.

A política de formação de professores no Brasil pós-LDB. Os novos marcos regulatórios

155

A legislação brasileira específica sobre o assunto tem sido pródiga. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vários mecanismos de regulação têm sido elaborados, tais como Decretos-Lei, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Portarias Ministeriais, visando disciplinar as ações relativas à formação dos profissionais da educação. As políticas de universalização, assumidas pelo Brasil em diferentes cúpulas educacionais, vêm repercutindo sobre o docente e, conseqüentemente, levando os governantes a assumir determinadas medidas.

Em função dos compromissos assinados em Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990), o Brasil precisava adotar políticas de universalização do Ensino Fundamental, expandindo as vagas e criando condições para que as crianças de sete a quatorze anos pudessem frequentar escolas.

No Brasil, esses compromissos assumidos se materializaram por meio de várias ações, a maioria abandonada quase sempre que acontecia troca de governo. A LDB nº 9.394/96 trouxe, mais uma vez, destacada a importância de universalização do ensino (artigo 4º), da valorização do magistério



(artigos 61 a 67)³, do financiamento (artigos 68 a 77), da avaliação do rendimento escolar (artigo 8º, inciso VI), dentre outros temas.

Diversas medidas foram tomadas para a regulamentação e regulação de políticas que pudessem atender a essas proposições que aparecem na legislação maior da área educacional, concernentes, sobretudo, à formação e à valorização dos profissionais da educação.

No mesmo ano e apenas alguns dias após a aprovação da LDB, foi aprovada a Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), constituindo-se, naquele momento, no grande propulsor da formação inicial de professores que atuavam enquanto professores leigos, isto é, sem a devida formação. O parágrafo único do artigo 7º dessa lei autorizava a aplicação “de parte dos recursos da parcela de 60%” na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei. Os governos municipais começaram, em parceria com instituições públicas, a promover Cursos de Licenciaturas, tendo como parâmetro, também, o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases, que institui a Década da Educação, e que, no inciso III do § 3º, indica a necessidade da realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

156

A questão da formação em nível superior, artigo 62 da LDB, que introduz, na legislação, a figura dos Institutos Superiores de Educação como *locus* de formação, foi regulamentada tanto pelo Decreto nº 3.276/1999, quanto através da Resolução nº 1 do mesmo ano, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A ideia dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) foi fortemente criticada pelas associações acadêmicas, com destaque para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que lutaram para que esses não viessem substituir a formação que ocorreria nas Faculdades, Centros, Departamentos, nas Universidades, em função dessas últimas terem, como atribuição constitucional, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atribuindo, assim, à formação outra qualidade. Os Institutos não tiveram vida longa, mesmo nas instituições privadas.

É preciso considerar qual a importância que a consolidação dos Institutos Superiores de Educação deveria assumir no novo modelo de qualificação dos professores. Nesse sentido, a resistência por parte da academia (especialmente pelas universidades públicas), das associações científicas dos movimentos sociais organizados, foi decisiva na rejeição em adotar esse



formato acadêmico. Os ISEs deveriam incluir os cursos emergenciais, com o objetivo de qualificar os professores que já vinham atuando nas redes de ensino, bem como os Cursos Normais Superiores em substituição ao Curso de Pedagogia na tarefa (então embrionária) de formar professores em nível superior para atuar na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental.

A definição da formação docente em nível superior para atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos Normais Superiores entrou em rota de colisão com o processo de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia em todo o país, que, desde a década de 1980, vinham desenvolvendo experiências de formação de professores voltadas para atuação desses profissionais na educação infantil e nas séries iniciais. Tanto na LDB quanto no conjunto de regulamentações que a sucederam não há, absolutamente, qualquer indicação do curso de Pedagogia como formador de professores para os primeiros anos da escolaridade. Ao contrário, podemos destacar um conjunto de documentos nos quais é atribuída, direta ou indiretamente, ao curso em referência a responsabilidade pelas tradicionais deficiências que impedem a necessária melhoria da qualidade do ensino básico⁴. Somente com a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 01/2006), em maio de 2006, é que se admitiu, na legislação, a pertinência da formação de professores nessas etapas da escolarização.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, essas foram sendo aprovadas, para as diferentes licenciaturas, a partir do ano 2002, com destaque para a Resolução do CNE n° 01 e 02/2002. A Resolução CNE/CP n° 01/2002 instituiu “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino [...]”, bem como “[...] a [noção] competência como concepção nuclear na orientação do curso.” (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 01/2002, p. 01).

Na tentativa de responder ao conjunto de problemas identificados no campo da formação de professores, ganhou destaque a tendência identificada por Pérez Gomez (1998) como *perspectiva prática*. Essa tendência tem influenciado significativamente as propostas curriculares de formação; o professor é visto “[...] como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida



da aula.” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 363). Nessa perspectiva, a formação docente é feita prioritariamente na prática uma vez que, dada a diversidade de situações de escolarização, não é possível prever os processos que se desenvolvem nesse âmbito, o que vai depender da criatividade e da adaptabilidade do professor.

Ultimamente, essa tendência ganhou significativa importância com a centralidade da pedagogia das competências no conjunto das reformas educativas empreendidas, a partir da década de 1990 com repercussões diferenciadas no modelo educacional adotado nos diferentes níveis de ensino no Brasil. A relação teoria e prática nos cursos de formação de professores tem sido uma das grandes questões enfrentadas quando se discute o currículo desses cursos, já que há críticas diversas quanto à aproximação do licenciando com os problemas concretos que perpassam a prática docente, seja por parte dos documentos oficiais, como os que abrangem associações de classe, científica, sindicatos como é o caso da Anfope, Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

158

A história dos processos de formação de professores no Brasil foi marcada pelo chamado esquema 3+1, no qual o bacharel, após três anos de formação no campo específico da sua área, necessitava frequentar mais um ano de Didática, assim como os demais postulantes ao grau de licenciado. Assim, é que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

As orientações curriculares para os cursos de formação de professores expressas pelas resoluções já mencionadas têm contribuído para modificar o entendimento que marcou historicamente os cursos de formação de professores. Nos documentos citados, a prática se constitui num componente curricular, em uma dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação, tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Isso ficou evidente em estudo realizado sobre o tema (CAMARGO; CABRAL, 2011), em que se identificam articulações explícitas com a dimensão prática que extrapolam o chamado Estágio Supervisionado, seja na inclusão de componentes curriculares (aqui, há um esforço para desenvolver discussões



antecipadas sobre a docência, envolvendo conhecimento de diferentes realidades escolares) ou em outros espaços educativos fora do âmbito escolar. Apesar disso, registrou-se, ainda, a continuidade de uma visão aplicacionista do estágio – característica que ainda perdura nas práticas curriculares nos cursos de formação de professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, trouxe toda a seção IV dedicada ao Magistério da Educação Básica – Formação de Professores e Valorização do Magistério. O PNE do governo, como ficou conhecido em oposição ao PNE da Sociedade Brasileira construído nos Congressos Nacionais de Educação (Coneds), promovido por entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicatos, não foi efetivamente implementado, conforme avaliações realizadas (DOURADO, 2010), sendo que os objetivos e metas referentes ao Magistério, assim como outras, não foram cumpridos. Para exemplificar, basta citar a questão da jornada de tempo integral, a formação em nível superior de todos os professores que atuam no ensino médio; e a ampliação de cursos de mestrado e doutorado.

A partir de 2003 até 2010, durante os dois mandatos de governo presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), outras medidas – que serão tratadas nos próximos parágrafos – foram tomadas. Uma das medidas importantes relativas ao tema deste texto diz respeito à alteração, com acréscimo de um parágrafo, do artigo 67 da LDB. Ao tentar disciplinar o que vem a ser funções do magistério, ampliando a abrangência do sentido, incluindo “[...] além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as coordenação e assessoramento pedagógico [...]”, o governo, na nossa avaliação, tentou organizar de forma mais efetiva a formação desses profissionais e a sua área de atuação. Alguns anos mais tarde, em 2009, foi promulgada a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que discrimina “[...] as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.” (LEI Nº 12.014/2009a).

Essa Lei, contrariando os esforços que vinham sendo feitos em relação à formação desses profissionais em nível superior, retrocede ao considerar como profissionais da educação aqueles que “[...] estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]” (LEI Nº 12.014/2009a), abrindo, dessa forma, a possibilidade da formação em nível não superior, para o exercício do magistério.



Em 2007, foi revogada a Lei nº 9.424, de 1996, e baixada a Lei nº 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nessa legislação, como na anterior, até 60% do Fundo podem ser utilizados na remuneração “dos profissionais do magistério da educação básica”, incluindo docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

Essa destinação preferencial dos recursos não impede que esses pudessem ser aplicados seja na formação docente em nível superior (através de programas especiais de licenciaturas direcionados aos professores em exercício nas redes públicas), seja em outras articulações entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores, como nos processos de formação continuada.

Outros marcos regulatórios contemporâneos com implicações sobre o trabalho e a formação docente

160

○ Brasil apresenta ainda altos índices de professores leigos, apesar do anúncio através dos tempos de políticas que deveriam ter dado conta dessa situação. Contudo, as ações anunciadas nem sempre vieram acompanhadas de recursos, tiveram continuidade, vontade política e seriedade para enfrentamento da situação. A educação enquanto prioridade acaba se restringindo aos discursos, ou às medidas emergenciais. O veto do Plano Nacional de Educação, por exemplo, aquele referente à destinação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação, permaneceu sem alteração até a expiração da lei específica, malgrado as promessas de campanha para a presidência da república, do então candidato do Partido de Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva, a respeito do assunto.

○ Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (DECRETO Nº 6.094/2007), lançado pela Presidência da República, estabeleceu como diretrizes, dentre outras, a instituição de “[...] programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação [...]”; a implantação do “[...] plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação



do desempenho [...]”; e a valorização do “[...] mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional.” (DECRETO Nº 6.094/2007, ARTIGO 2º, INCISOS XII, XIII, XIV).

A preocupação com a formação e valorização do magistério se faz presente em três incisos do Plano de Metas não deixando dúvidas da prioridade do governo federal com relação à questão. Esse destaque referente aos docentes tem relação com os baixos índices de desempenho que os estudantes têm alcançado, demonstrado por meio dos diferentes exames externos a que eles são submetidos.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação remeteu essas diretrizes para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), cuja prioridade é “uma educação básica de qualidade”. O documento Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas (2007) explicita a posição do governo federal relativa à formação e à valorização do magistério:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente e 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 (Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 19).

No trecho citado, estão postas as intenções a respeito da temática e que vão nortear as ações futuras. O art. 8º do Decreto nº 6.094/07 – documento legal referente ao PDE – reza que o apoio suplementar da União às redes públicas abrangerá os eixos da gestão educacional; da formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; de recursos pedagógicos e da infraestrutura física. Mais uma vez a preocupação com os professores está manifesta. Nas ações desse Plano, se vai encontrar novamente a questão relativa aos professores; pode-se identificar, pelo menos, seis programas



intimamente vinculados aos docentes: Fundeb; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Piso do Magistério; Prodocência; Nova Capes; Bolsa de Iniciação à Docência. De forma indireta, pode-se listar o Ideb, já que os seus resultados estão pautando os cursos de formação continuada.

Um dos principais desdobramentos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE é, de acordo com Gatti, André e Barreto (2011), o Plano de Ações Articuladas (PAR), voltado para o oferecimento de apoio técnico e financeiro aos municípios brasileiros com índices insuficientes de qualidade de ensino. O PAR está organizado nas dimensões gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio à escola, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos municípios está condicionada à elaboração do PAR, passando a se constituir em instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

Para completar o conjunto de medidas relativas à formação e à valorização do professor, o governo federal, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passando, doravante, essa instituição, a se voltar para a capacitação dos docentes da educação básica, incentivando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada desses profissionais. (LEI Nº 11.502/2007a).

Merecem destaques, ainda, no tocante à formação e à valorização do magistério, no período pós-LDB, a Política e o Plano Nacional de Formação de Professores, os Marcos Regulatórios que serão analisados a seguir.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, devendo os objetivos ser cumpridos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Fórum é organismo responsável pela elaboração de Planos Estratégicos, os quais deverão ser constituídos levando em conta o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior do estado e ou município. A partir daí, serão definidas as ações a serem desenvolvidas bem como especificadas as atribuições e responsabilidades de cada partícipe.



Com a edição do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor (BRASIL, MEC, 2009c), um programa implantado pela Capes, em colaboração com as Secretarias dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e com as Instituições de Ensino Superior. O Programa, diferentemente dos cursos de formação de professores oferecidos com recursos do Fundef, está sob a responsabilidade direta do governo federal. Tem ainda como objetivo garantir que os professores em exercício na rede pública da educação básica obtenham a formação exigida pela legislação, sendo, para tal, constituídas turmas especiais, exclusivas, para atender aos professores em exercício.

A constatação feita pelo governo federal da existência de 600 mil professores leigos em exercício levou os gestores a definirem as ações em dois períodos, para o atendimento a esse grande contingente. O primeiro período abrange os anos de 2009 a 2011 e deveria formar, em primeira ou segunda licenciatura, cerca de 330 mil professores em todo o país. Dessas vagas, segundo a notícia divulgada no Portal do MEC, 52% são em cursos presenciais; as demais, em cursos a distância. Estavam previstos recursos financeiros na ordem de R\$ 1,9 bilhão até 2011⁵. O segundo período abrange o final do primeiro e se estenderá até 2014.

A Política de Formação instituída evidencia uma preocupação com a qualificação docente abrangendo ações em várias dimensões, tais como: “[...] suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...]”; promover a valorização “[...] mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.” Outro aspecto a ser destacado no Decreto que institui a Política de Formação é a ampliação das “[...] oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo [...]”, além de preparar o professor para atender as “[...] populações em situação de risco e vulnerabilidade social.” (DECRETO Nº 6.755/2009, art. 3º)

Nesse Plano, estão contempladas três situações para a formação inicial. A primeira diz respeito à oferta para os professores que ainda não possuem formação superior, sendo, pois, a primeira licenciatura, com uma carga horária de 2.800 horas, mais 400 horas de estágio supervisionado, perfazendo um total de 3.200 horas. A segunda situação contempla os professores



que já têm uma licenciatura, mas atuam em uma área diferente daquela do diploma, e é considerada uma segunda licenciatura. A carga horária, nesse caso, é de 800 horas para cursos de licenciatura na mesma área de atuação do docente, ou 1.200 horas para cursos em outra área de atuação, diferente do bacharelado. Finalmente, a terceira situação envolve os professores que têm, apenas, o bacharelado e, por isso, precisam de estudos complementares para o exercício da função.

A Capes instituiu um ambiente virtual que foi denominado Plataforma Freire, uma homenagem ao educador Paulo Freire, cujo objetivo é fazer o cadastro e a pré-inscrição dos professores que pretendem fazer os cursos do Parfor. A partir da pré-inscrição, que inclui o cadastro e o currículo do professor na Plataforma, é possível que as instituições formadoras realizem um planejamento para atendimento às demandas.

O Parfor é uma das ações incluídas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem, igualmente, se operacionalizado por meio do PDE, cuja prioridade é “uma educação básica de qualidade”.

As ações desenvolvidas pelo Parfor estiveram, inicialmente, restritas às universidades públicas, em sistema de adesão que incluiu, em um primeiro momento, 21 estados da federação. Isso evidentemente provocou reações nos setores privados, os quais pleitearam sua inclusão no Programa. Segundo o sítio do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>), as 106 Instituições de Educação Superior (IES) públicas (35 estaduais e 71 federais) que aderiram ao Parfor até fevereiro de 2010, se mostrarem insuficientes para atender ao contingente de professores por formação inicial presencial. Houve necessidade de readequar o programa, que passou a incluir as instituições superiores comunitárias, filantrópicas e confessionais. Essa situação, segundo a mesma fonte, foi observada, particularmente, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, o que “exigiu” a ampliação de participação dessas IES, totalizando a formalização de mais 32 Termos de Adesão.

Ao final de 2011 (novembro), outro documento vai ampliar a participação dos setores privatistas nas ações desenvolvidas no Parfor, através da aprovação do Parecer CNE/CP nº 08/2011, que apreciou a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC.



Através de ofício que ensejou o parecer, a Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES/MEC) remeteu ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 21 de setembro de 2011, a solicitação para reconsideração quanto ao teor do artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Dessa forma, além da participação em Cursos de Primeira Licenciatura, as Instituições Comunitárias, sem fins lucrativos, foram autorizadas a ofertar Cursos de segunda licenciatura e também Cursos na modalidade a distância. A ampliação da participação no Parfor das instituições Comunitárias sem fins lucrativos resulta, dentre outros fatores, da forte influência no Conselho Nacional de Educação, dos interesses dos representantes das instituições privadas, os quais, evidentemente, estão compromissados com a necessidade de atender à lógica do mercado, com vistas à viabilidade financeira das instituições que representam.

A Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente

Menos de um mês após o fim da Conferência Nacional de Educação, o Ministério da Educação baixou a Portaria nº 14, de 21 de maio de 2010, que no artigo 1º “[...] institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente [...]”, o qual “[...] constitui-se de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (PORTARIA NORMATIVA Nº 14/2010).

A Portaria não passou despercebida pelas associações científicas que começaram a se organizar para atender a essa que foi considerada uma forte intervenção na autonomia das instituições de educação superior, com destaque às Universidades Federais. Isso porque, dentre outros malefícios, esse Exame poderia acabar sendo a principal referência para a constituição dos currículos dos Cursos de Licenciatura, desconsiderando todo um acúmulo constituído no espaço de fóruns, associações científicas, academias que discutem, pesquisam e propõem ações no âmbito da formação docente.

Em função, sobretudo, da pressão que as entidades acadêmicas Anfope, Anped, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum



Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou equivalentes (FORUMDIR) fizeram em relação ao tal Exame, o MEC revogou a Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, e publicou a Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, incluindo alguns pontos indicados pelas entidades citadas. Dentre esses, se destaca a mudança de nomenclatura de Exame para Prova de Concurso. Também, na ocasião o Ministério publicou a Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Proposta Inicial para Análise e Discussão. (PORTARIA NORMATIVA Nº 03/2011).

As entidades, após a publicação da nova Portaria, elaboraram um documento, destacando aspectos importantes que foram evidenciados, e que devem ser considerados quando da realização da referida Prova: a manutenção do concurso público para ingresso na carreira; a possibilidade de tal Prova vir a ser "indutora" dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação; "[...] a importância de evitar que a prova assuma um caráter avaliativo dos cursos de formação." (ANFOPE, 2011, p. 1).

Apesar das alterações sofridas, com ênfase para a mudança de Exame para Prova, essa política surge como uma avaliação dos docentes, para, em tese, servir como um exame de ingresso, estando, de fato, dentro da centralidade que a avaliação vem ocupando nesse início de século, enquanto uma regulação das políticas educacionais.

166

A Conae e a Formação de Professores

Além dos marcos regulatórios mencionados, merece destaque a realização da Conferência Nacional de Educação, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, e promovida pelo Ministério da Educação. O objetivo maior dessa conferência foi o de construir o "Sistema Nacional Articulado de Educação" e subsidiar a elaboração do "Plano Nacional de Educação." (BRASIL, 2010a).

A partir do eixo analisado e debatido foi apresentado o Documento Final que possibilitou a análise de algumas questões referentes ao eixo IV Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação.

O documento destaca a importância da formação e do desenvolvimento profissional e a valorização dos "trabalhadores/as da educação",



chamando a atenção para o fato de “[...] possivelmente, em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase [...]” e reconhece que “[...] agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais [...]” tem reconhecido “[...] o protagonismo dos/das profissionais da educação no sistema educacional.” (BRASIL, 2010a).

Antes de prosseguir a apresentação das propostas originadas da Conae, é feita a distinção entre alguns termos comuns no trato do professor: trabalhadores e profissionais da educação. Na concepção da Conferência, o primeiro termo “se constitui como um recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos /trabalhadores/as”. Já o segundo termo é empregado para “se referir aos /às professores/as, especialistas e funcionários/as de apoio e técnico-administrativo que atuam nas instituições e sistemas de ensino”. E aí o documento faz um desdobramento do termo profissional da educação, incluindo os “profissionais do magistério” que são “[...] aqueles docentes que atuam diretamente no ensino e que devem ser habilitados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional.” (BRASIL, 2010a, p. 77).

Chama a atenção no documento em discussão o desmembramento da questão referente à política de formação em dois subeixos: o da formação propriamente dita e o da valorização. Fica explicitada a necessidade da existência de uma “[...] política nacional de formação dos/das profissionais da educação [...]”, que deverá ser baseada na dialética entre teoria e prática, “[...] valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento das soluções criadas no ato pedagógico.” (BRASIL, 2010a, p. 79).

Algumas questões são colocadas e consideradas como fundamentais para o êxito dessa política, tais como a fuga de soluções emergenciais, sendo exemplificados, nessa categoria, os cursos de graduação a distância, cursos de duração reduzida, a contratação de profissionais liberais como docentes, o aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes, o uso complementar de telessalas, as políticas aligeiradas realizadas por empresas e a preparação tendo como “diretriz o parâmetro operacional do mercado”.

Em relação ao segundo subeixos valorização, o Documento Final da Conae aponta para a necessidade da implementação de medida que implique uma política salarial mais ampla, incluindo planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além da isonomia salarial



entre o pessoal da ativa e os aposentados; a ampliação do piso salarial nacional profissional; a existência de um Plano de Cargos, Carreiras e Salários.

Outros aspectos são ainda considerados como fundamentais para a chamada valorização dos profissionais da educação: o número de estudantes por turma e por professor; a existência e acessibilidade de equipamentos didático-pedagógicos de multimídia; a adoção de um padrão mínimo de infraestrutura nas escolas, o que inclui laboratórios de informática, acesso à internet, banda larga, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, atividades culturais.

Uma última questão levantada pela Conae em relação ao Eixo IV se refere à avaliação do desempenho dos profissionais da educação, o que, segundo o documento, complementariza “[...] um amplo processo de compromissos com a qualidade social da educação.” Para a Conferência, a concepção de avaliação a ser adotada poderá incentivar os docentes à atualização pedagógica, contribuindo para a formação e a valorização profissional.

As questões apontadas no documento final da Conferência Nacional da Educação deveriam servir de subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação que deverá estar em vigor pelos próximos dez anos (2012-2021), e exigem um “ajustamento” profundo entre a realidade existente, traduzida pela Política Nacional de Formação e pelo Plano Nacional de Formação, já analisados neste texto, assim como com a realidade da inexistência, na grande maioria dos estados e municípios de um Plano de Cargos, Carreira e Salários, além da necessidade de o Piso Salarial do Professor vir, de fato, a ser implementado. Contudo, o que se constata é que o Projeto de Lei 8.035/2010 que apresenta a proposta do Executivo para o Plano Nacional de Educação, não levou em consideração o resultado da Conferência, apesar de essa haver sido promovida pelo mesmo governo que elaborou o Projeto de Lei.

Considerações finais

Essa retrospectiva e a análise relativa aos marcos regulatórios da formação docente, ensejam alguns pontos considerados relevantes:

- a exigência da formação docente em nível superior, sobretudo para os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental constitui-se num elemento importante para



valorização do magistério, apesar do retrocesso evidenciado na Lei 12.014/2009, bem como na ênfase em processos aligeirados que marcam em geral as políticas de formação docente;

- a ampliação da participação do setor privado nos processos de formação, nos recursos públicos destinados a esse fim, como é o caso do PARFOR, decorrente do intervencionismo governamental nas políticas educacionais, no sentido de reforço da regulação mercantil;
- o forte controle sobre desempenho das escolas, dos alunos e dos professores através da avaliação em larga escala, com repercussões importantes sobre o trabalho docente.

○ sentimento que aflora em relação aos marcos regulatórios vigentes é do conservadorismo que resiste quando se regulamenta a formação de professores, o que implica avanços e recuos e acaba interferindo nessas legislações, propugnando por uma formação tecnicista e pragmática, com a ampliação dos cursos de formação de professores com problemas como o barateamento dos custos, a pouca exigência de professores qualificados, os currículos enxutos em particular via EAD, os quais estão despontando como mais uma política de expansão sem a devida qualidade, já que acabam por instituir processos de formação descolados da ambiência necessária a uma formação desejável.

Sem dúvida, pode-se identificar, nos últimos dez anos, consideráveis avanços em relação à política de formação e valorização docente com legislações como aquelas referentes ao Fundef/Fundeb, Política Nacional de Formação Docente e outras analisadas neste texto. Contudo, percebe-se uma grande dificuldade em implantar/implementar essas normas e orientações, sobretudo pelos governos estaduais e municipais, que, valendo-se da autonomia, protelam a adoção das medidas que possam remunerar melhor o professor e valorizá-lo por meio de mecanismos que criem condições reais para que os docentes possam realizar a formação inicial e continuada.

Dessa forma, conclui-se que alguns desses marcos regulatórios, o Parfor, por exemplo, podem estar contribuindo para uma expansão da educação superior, devendo-se, contudo, atentar para a qualidade com que isso vem ocorrendo.



Notas

- 1 Os novos processos estão vinculados à Reforma Gerencial sofrida pelos aparelhos do Estado.
- 2 A criação da Escola Normal no Brasil foi uma inspiração direta do modelo francês surgido no século XVII, sob a orientação de La Salle.
- 3 O artigo 62 foi alterado pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, ganhando três parágrafos que falam sobre o regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na formação inicial e continuada de professores; a possibilidade de serem utilizados recursos tecnológicos na formação continuada e a preferência pelo ensino presencial na formação inicial.
- 4 A formação de professores para as séries iniciais nos Cursos de Pedagogia no Brasil foi, recentemente, estudada pela Fundação Carlos Chagas através de pesquisa coordenada por Gatti (2008). Além disso, em entrevista concedida, em novembro de 2008, à revista *Veja*, Eunice Duhram defende a reformulação desses cursos.
- 5 Até março de 2012, não se tem um balanço oficial sobre o número de professores atendidos.

Referências

170

ANFOPE. **Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente**. 2011. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/1445203/PROVA-NACIONAL-DE-CONCURSO-PARA-O-INGRESSO-NA-CARREIRADOCENTE/?premonth=1&month=05&year=2008>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60§ 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. (1996a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 mar. 2002.

_____. **Decreto nº 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação de nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 12 maio 2006.



_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 maio 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Estabelece Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Resolução nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior. (2002a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Decreto nº 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. (2007). Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/13151/decreto-n-6.094-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 03 jun. 2007.

_____. 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 a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e Lei nº 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. (2007a). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de jun de 2007. Seção M, n. 133.

_____. **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. (2007b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. 2007. (2007c). Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2488&debut_5ultimasOEI=45>. Acesso em: 22 jan. 2008.

_____. **Parecer CNE/CP nº 08, de 02 de dezembro de 2008**. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **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. (2009). Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/decreto_6755_29_1_09.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

172 _____ **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o artigo 61, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias que se devem considerar profissionais da educação (2009a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP 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 (2009b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (2009b). Disponível em: <<http://www.sgi.ms.gov.br/pantaneiro/controle/ShowFile.php?id=47369>>. Acesso em: 03 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. 2009. (2009c). Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/plano_nacional_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2009.



_____. Gabinete do Ministro da Educação. Portaria normativa nº 14, de 21 de maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2010. Seção 1, n. 24, p. 11. 2010.

_____/CONAE. **Documento final da CONAE**, 2010 (2010a). Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 05 set. 2011.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035/2010** (2010b). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. Portaria Normativa nº 03/2011. Institui no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 de março de 2011, Seção 1, p. 9.2011. Disponível em: <http://www.audisa.net/noticias_detalhes.php?id_noticia=1159>. Acesso em: 23 maio 2012.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Mudanças curriculares nos cursos de formação de professores. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011. 1 CD-ROM.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luís Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001–2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

FELDFEBER, Myriam. La regulation de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LESSARD, Claude. **Régulation multiple et autonomie professionnelle des enseignants**: éléments de comparaison. Canada/Québec 2002. Disponível em: <<http://crifpe.scedu.umontreal.ca/html/chaires/lessard/pdf/regulationMultiple.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2007.



MAROY, Christian; DUPRIEZ, Vicent. La régulation dans le système scolaire: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p.73-87, jan./mar. 2000.

OCDE. Regard sur l'éducation 2009 Les Indicateurs de l'OCDE. Disponível em: <www.oecd.org/.../0,3343,fr_2649_39263238_43597502_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 15 set. 2009.

PÉREZ GOMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2005.

Prof. Dr. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará | Belém
Instituto de Ciências da Educação
Grupo de Estudo e Pesquisa | Políticas Educacionais, Formação e
Trabalho Docente | GESTRADO | UFPA
E-mail | olgaises@uol.com.br

Profa. Dra. Arlete Maria Monte Camargo
Universidade Federal do Pará | Belém
Instituto de Ciências da Educação
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior | GEPES
E-mail | acamargo@ufpa.br

Recebido 25 abr. 2012

Aceito 17 maio 2012