

Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco

Teacher training policies in Brazil: legal references in focus

Hosana Larissa Guimarães Oliveira ⁽ⁱ⁾

Augusto César Rios Leiro ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Câmara Municipal de Salvador; Faculdade Social da Bahia – FSBA, Salvador, BA, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6120-7003>, larissa_guimaraes@yahoo.com.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6075-5187>, cesarleirocbce@gmail.com

Resumo: Este artigo buscou analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil por meio da produção legislativa instituída entre 2007 e 2014, a fim de apontar aspectos e contradições que caracterizam as políticas instituídas durante a 53ª e a 54ª Legislaturas do Congresso Nacional. Foi realizada pesquisa documental na base de dados do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, a fim de identificar as cinco proposições que se tornaram lei, neste período, todas de autoria da Presidência da República. Os resultados sugerem o protagonismo do poder executivo federal como regulador das políticas de formação de professores da Educação Básica no País, indicam esforços para articular as ações numa perspectiva sistêmica e denotam grandes desafios para tornar realidade o proposto em lei.

Palavras-chave: formação de professores, políticas públicas, legislação, Educação Básica

Abstract: *This article aims to analyze Basic Education teacher training policies in Brazil through the legislative production between 2007 and 2014, in order to point out aspects and contradictions that characterize the policies instituted during the 53rd and 54th Legislatures of the National Congress. Document research was conducted with the databases of the Senate and the parliament, identifying the 05 propositions which became laws during this period, all authored by the President. The results suggest the protagonism of the federal executive power as a regulator of the country's Basic Education teacher training policies, it also indicates an effort to articulate actions in a systemic perspective, and denotes great challenges to materialize what is proposed by law.*

Keywords: *teacher training, public policy, legislation, Basic Education*

Introdução

A formação dos professores que atuam na Educação Básica (EB) brasileira tem sido amplamente debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação. No entanto, ainda apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional. Nesse contexto, o tema da formação docente, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país.

Para compreender melhor esta problemática, foi desenvolvida pesquisa que buscou analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica (FPEB) no Brasil, a partir da produção legislativa instituída no Congresso Nacional na 53^a e na 54^a Legislaturas.

Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, de inspiração dialética e com base documental. As fontes de levantamento de informações foram a base de dados do Senado Federal (SF) e da Câmara dos Deputados (CD) que dão acesso à tramitação dos Projetos de Lei (PL) dessas Casas. O delineamento aconteceu a partir de duas fases: 1^a - Mapeamento das propostas que tramitaram no Congresso Nacional para FPEB, entre 2007 e 2014; 2^a - Identificação das proposições legislativas que se transformaram em norma jurídica neste período. Das 46 proposições levantadas (28 PL de origem na CD e 18 de origem no SF), foi possível identificar 05 proposições com norma jurídica gerada, todas com autoria da Presidência da República.

Para análise dessas informações utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, para que fossem obtidos “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44).

Ao reconhecer o papel do Legislativo na constituição de políticas públicas e a importância basilar das leis na implementação das ações públicas, este artigo apresenta suas análises em dois momentos. Inicia com o ordenamento legal que regulamenta as políticas de FPEB, tomando como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, até o período em que é iniciada a 53^a Legislatura. Em seguida, foram discutidas as leis instituídas entre 2007 e 2014 e suas implicações para o curso das políticas de FPEB no Brasil.

Por fim, apresenta-se um conjunto de sínteses interessadas em discutir/refletir a legislação e seu desdobramento nas políticas de FPEB no Brasil.

Ordenamento legal da formação de professores no Brasil: primeira década da LDB

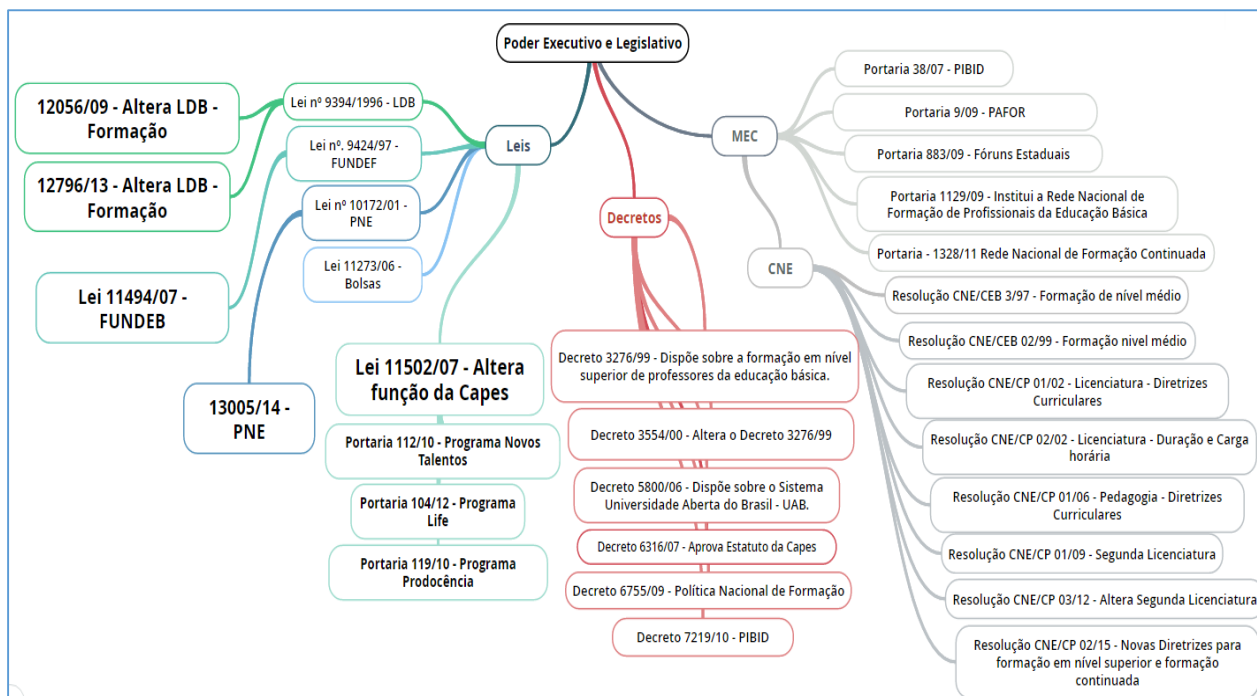
A FPEB em nosso país tem sido tomada como área estratégica de intervenção, a fim de alcançar as transformações desejáveis na educação. Este campo tem se constituído dentro de um contexto de tensões e contradições que tanto se estabelece num cenário com fundo neoliberal, quanto se tem caracterizado pela crescente intervenção do poder de Estado constituído.

Nesse âmbito, destaca-se o fenômeno do “regresso dos professores”, citado por Nóvoa (2011), por passarem a ser o centro das preocupações de políticas na contemporaneidade. O autor relata que, nos últimos anos, houve um aumento considerável da comunidade de formação de professores, dos especialistas internacionais e da indústria do ensino. Mas a grande questão para ele está no fato de os professores não serem autores desses discursos que os tornaram o centro e de o território docente ter sido invadido por outros grupos. Na contramão dessa invasão, ele defende a necessidade da construção de políticas que reforcem os professores numa outra perspectiva: valorizar seus saberes, campos de atuação e cultura docente.

Mas como tem sido o processo de elaboração e operacionalização das políticas públicas de FPEB em nosso país? Para analisar o curso dessas políticas, foi realizado o levantamento do ordenamento legal instituído nas últimas duas décadas, incluindo leis, decretos, portarias publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentem ou façam referência à temática em estudo.

A partir de então, foi elaborado um Mapa dos Referenciais Legais das Políticas de FPEB no País, como segue na Figura 01.

Figura 01: Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: Elaborada pelos autores

Iniciando pela LDB, destacam-se os Art. 61, 62 e 63, que se referem especificamente à FPEB. O primeiro texto da lei apresentava no Art. 61 os fundamentos para formação, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores. O Art. 62 prevê que a formação do professor, para atuar na EB, deverá acontecer em Nível Superior (NS), em curso de licenciatura, e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil (EI) e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF). O Art. 63 regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada.

A exigência da formação em NS foi destacada mais uma vez no corpo da lei, por meio das Disposições Transitórias que instituem a década da Educação no Art. 87 e determinam que “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Lei BR, 1996).

A partir de então, colocam-se a formação em NS e a formação continuada como demanda e desafio para União, estados e municípios, o que “implica o atendimento de

milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais” (Gatti, Barreto, & André, 2011, p. 49). Lançado o desafio, era preciso garantir recursos para o desenvolvimento das ações destinadas aos professores da EB. A regulação do financiamento ficou por conta da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na qual havia previsão de pelo menos 60% para remuneração dos professores, e parte desse percentual poderia ser, nos primeiros cinco anos de publicação da Lei, para a formação de professores leigos; e os outros 40% seriam destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. No entanto, como o FUNDEF se destinava a uma etapa específica da escolarização, os quadros docentes do Ensino Médio (EM) e, notadamente, da EI ainda careciam de investimentos e programas destinados à formação profissional para essas etapas.

Definidos o nível e o lócus de formação e garantido o mínimo de recursos para execução desses programas, fez-se necessário estabelecer as diretrizes para tal. Assim, o Art. 5º do Decreto nº 3.276/1999, que “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”, determinou que o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o responsável pela definição das diretrizes curriculares nacionais para a FPEB.

Considerando essa responsabilidade do CNE, a flexibilidade no nível de formação proposto pela LDB e os números de professores que ainda não possuíam o nível médio ou fundamental completos: em 1996, 77.260 professores tinham o Fundamental incompleto e 57.666 o Fundamental completo (Parecer CNE/CEB nº 1, 1999), foi publicada, em abril de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal”.

Em alguns casos, foram desenvolvidos programas especiais de formação para atender às exigências da LDB, tomados como políticas emergenciais de formação. Tais programas, segundo Barreto (2011), funcionavam em modalidade semipresencial e costumavam utilizar recursos midiáticos diversos, já que havia necessidade de certificar um número alto de professores dos anos iniciais do EF e da EI, cuja demanda não poderia ser atendida pelos cursos regulares do Ensino Superior (ES), que não possuíam as condições de curto ou médio

prazo para fazê-la. Esses cursos deveriam atender também os professores que ainda não tinham formação completa no EF ou no EM e que, portanto, não poderiam fazer curso em NS.

No ano de 2001, foi sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, como sugere o § 1º, do Art. 87 da LDB. As diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País. A formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve ter como foco a formação em serviço.

Dentre as metas previstas para a FPEB no PNE de 2001, reforça-se, mais uma vez, a formação em NS, sem desconsiderar a realidade, principalmente da EI. Por isso, a meta propõe que, em até cinco anos, todos os professores da EI tenham o nível médio admitido por lei e que, em dez anos pelo menos, 70% deles tenham formação em NS. A meta para o EF é que, em cinco anos, todos tenham NS.

Para cumprir outra determinação do PNE de 2001, que estabelece o prazo de um ano para constituição de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e demais profissionais da educação, o CNE publicou essas diretrizes para os cursos de Licenciatura, a partir das Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, em 2002.

Assim como na LDB, o PNE também reconhece como locus de formação os ISE. Em relação às instituições formadoras, Palafox, Klinke e Silva (2013) destacam que essas Resoluções buscaram dar mais centralidade à formação de professor da EB nos projetos acadêmicos dos locais que se destinassem a esse fim. No entanto, contraditoriamente, admitem a possibilidade de locais específicos para esse tipo de formação, ao invés da formação maciça nas universidades, articulando ensino, pesquisa e extensão.

A universidade como locus de formação é um dos pontos defendidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O CNE reconhece este pleito desde o Parecer CNE/CEB nº 01, de janeiro de 1999. Ao mesmo tempo, Palafox et al. (2013) ressaltam que, nesse documento, a legislação instaurou um campo de tensão entre o instituinte

e o instituído, pois a perspectiva de universalização da formação inicial confronta com as dificuldades de uma realidade que ainda não tem condição para atender à inovação proposta.

Dando continuidade às políticas de FPEB, foi aprovada a Lei nº 11.273, de 06 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”. Podem ser contemplados professores em formação de cursos de formação inicial em serviço e de cursos de formação continuada, ambos para professores da EB, além dos professores que participam de projetos de pesquisa que busquem desenvolver metodologias educacionais para a formação docente e para a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ainda em 2006, foi criada a UAB, pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD), com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil, prioritariamente para FPEB. A partir da oferta de cursos de NS por meio da UAB, o governo federal, em regime de colaboração com os estados, os municípios e em parceria com universidades públicas, avançou no atendimento a essa demanda, como exigido pela LDB, notadamente para localidades com dificuldade de acesso ao ES.

Barreto (2011) toma a formação de professores a distância como uma política induzida pelo governo federal, ao estabelecer a equivalência desses cursos aos presenciais. A autora alerta para os indícios de que os programas foram abertos sem a infraestrutura adequada de apoio aos alunos, como bibliotecas e laboratórios, além da falta de vinculação efetiva dos recursos humanos, que impedem o esforço de formação para o trabalho. Discute, ainda, a necessidade de revisar os projetos de formação desses cursos, que carecem, assim como os presenciais, de reflexões mais profundas sobre o perfil profissional que se pretende formar. Pondera, também, que não se trata de “demonizar a educação a distância, atribuindo as tentativas de sua expansão meramente às políticas de globalização, que pretendem superar o ensino e substituir as relações humanas pelas tecnologias da comunicação” (p. 51), mas o temor é que se justifique apenas pela ampliação do ES e não venha acompanhada da qualidade que lhe é necessária. E, ao invés de resolver os impasses da formação de professores no Brasil, torne-a ainda mais frágil.

Há muito ainda para ser estudado sobre a formação oferecida na modalidade EaD. É preciso ter cuidado para que, sob o discurso da inovação, não se faça a simples transposição

dos métodos tradicionais, em novos ambientes de aprendizagem, que reproduzem, com novas tecnologias, velhos paradigmas educacionais.

No âmbito da regulamentação das diretrizes dos cursos que formam os professores da EB, o CNE, também em 2006, publicou a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Com isso, o curso de Pedagogia, que historicamente vinha sendo objeto de discussão e reivindicação por parte da ANFOPE e de outras instituições, passou a ser reconhecido como curso com identidade ancorada nas Licenciaturas, ganhou nova identidade e assumiu estas competências:

formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução CNE/CP nº 1, 2006)

Segundo Brzezinski (2007), a Resolução apresenta limites quanto à reivindicação do Movimento Nacional de Educadores, mas indica os elementos normativos que são consenso no diálogo entre o instituinte e o instituído nesta Resolução: docência como base da identidade do pedagogo; base nacional comum como núcleo essencial da formação; concepção de docência explicitada que contempla aspectos da concepção freiriana; formação do pedagogo que não se restringe à docência para EI e anos iniciais do Ensino Fundamental; formação para gestão educacional e para pesquisa; habilitações extintas; possibilidade de superar a organização curricular por disciplina; e experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional em outras funções.

A partir da segunda metade dos anos 2000, iniciou-se um reposicionamento do papel do Estado no direcionamento das políticas de FPEB no Brasil. Assim, é possível reconhecer um papel mais ativo e condutor do governo federal, na tentativa de promover a articulação das ações desenvolvidas, notadamente daquelas realizadas pelas instituições públicas e entre os demais entes da federação. Para tanto, criou-se um aparato legal e institucional que delinea a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da EB, numa perspectiva de instituição de um Sistema Nacional de Educação (Gatti et al., 2011; Palafox et al., 2013).

Esse protagonismo também se refletiu nas leis que se relacionam com a FPEB no País, instituídas a partir das 53ª e 54ª Legislaturas. Tal centralidade do executivo, como regulador

dessas políticas, se concretizou na autoria de todos os projetos de lei aprovados entre 2007 e 2014 e tramitados em regime especial, regime de prioridade ou regime de urgência, cujos tempos e caminhos percorridos na tramitação são bem diferentes do regime ordinário. Tal fato acaba sendo reflexo das vantagens que as proposições do executivo têm sobre as iniciativas do legislativo, apesar das possibilidades de que este último usufrui para alterar as propostas do primeiro.

As leis instituídas na 53^a e na 54^a legislaturas e o papel regulador do Executivo

Foram cinco o número de leis aprovadas no Congresso Nacional, durante o período investigado, que trouxeram desdobramentos tanto de ordem administrativa quanto no campo da destinação de recursos específicos para FPEB no País.

As referidas leis serão analisadas e discutidas a seguir, a partir de suas implicações diretas no curso das políticas de FPEB no Brasil, incluindo ampliação dos recursos para formar os professores; destinação de um novo órgão responsável pelas políticas de formação inicial e continuada e projetos e programas desenvolvidos para tal; alterações da LDB quanto à formação dos professores da EB; metas e estratégias estabelecidas pelo novo PNE para os próximos dez anos e pelos demais referenciais legais publicados que regulamentam as referidas políticas.

No ano de 2007, foram aprovadas duas leis determinantes para a ampliação e o fortalecimento das políticas de FPEB. A primeira foi a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que ampliou o FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, conseqüentemente, estendeu para professores da EI e do EM os fundos antes previstos apenas para formação de professores do EF. Gatti et al. (2011) avaliam que tais recursos, além de criar condições para construção de políticas mais equânimes para valorização dos profissionais da EB, “também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como condição indispensável ao exercício da profissão” (p.34).

A segunda Lei aprovada em 2007 foi a nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes. O Art. 2º determina que essa subsidiará o Ministério da Educação para formular políticas e desenvolver atividades de suporte para FPEB e Superior. No que se refere, especificamente, à EB, a finalidade é induzir e fomentar a formação inicial e continuada, o que poderá ser em convênio com estados, municípios e Distrito Federal e exclusivamente por meio de convênios com as instituições de ES públicas e privadas.

Em relação a essa reconfiguração da Fundação, Brzezinski (2012) diz que, considerando o Conselho Técnico Científico composto por membros da sociedade política e civil e com a implementação da Política de Formação de Professores em 2009, esse conjunto poderá implicar melhorias na qualidade da formação, mas reconhece que pesquisas serão necessárias para avaliar até que ponto se conseguiu superar “a concepção de formação de professores em que o Estado regulador se pauta no modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo objetivo precípua é o atendimento às necessidades de modernização da economia” (p. 24).

Da Lei nº 11.502/07, merecem destaque, ainda, os incisos I e II. O primeiro define que a formação inicial deverá acontecer, preferencialmente, na modalidade presencial, conjugada com o uso de recursos da EaD. O segundo afirma que a educação continuada utilizará, especialmente, os recursos da EaD. O uso desses recursos e tecnologias da EaD, apesar da indicação de preferência da modalidade presencial na formação inicial, tem relação direta com a expansão dos programas desenvolvidos pela UAB e já discutidos aqui a partir de Gatti et al. (2011), que a consideram um dos principais instrumentos de execução do MEC para concretizar as políticas de formação de professores em NS.

Ainda em 2007, foi publicado o instrumento legal que regulamenta a atuação da Capes, a partir da aprovação de seu Estatuto: o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Dentre as finalidades, estão a articulação das políticas de formação de professores e a elaboração de programas de atuação setorial ou regional com essa finalidade. Os programas coordenados e desenvolvidos pela Capes iniciaram em 2007, com foco na formação inicial, e só a partir de 2010 começaram os programas direcionados à formação continuada dos professores.

Vale destacar aqui a instituição do primeiro programa: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado primeiro por meio da Portaria do

MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e mais tarde ampliado por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. O programa incentiva a valorização do magistério na EB e, a partir da inserção dos alunos de Licenciaturas nas escolas da rede pública, promove a formação inicial desses, a formação continuada dos professores dessas escolas públicas e dos professores das instituições de ensino superior (IES) que participam. Assim, a proposta do PIBID permite um fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão, busca aproximar teoria e prática e diminuir as distâncias entre a universidade e a escola (Decreto BR nº 7.219, 2010).

Estudo realizado por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), que abrangeu 38.000 participantes do programa, aponta inúmeras contribuições: 1) para as Licenciaturas, estão a valorização, o fortalecimento e a revitalização dos cursos e da profissão docente; 2) para os estudantes bolsistas, está a aproximação com as escolas públicas e entre teoria e prática; 3) para os professores das IES, está a aproximação com a realidade da EB, trazendo novas visões sobre o ensino e a prática docente; 4) para os professores supervisores da escola, estão a formação continuada e a reflexão sobre a prática; para as escolas e seus alunos, o desenvolvimento de estratégias criativas e motivadoras de ensino e melhoria de sua qualidade; 5) para a relação entre IES e escolas públicas, está o favorecimento ao diálogo e à renovação das práticas e das reflexões teóricas. E, como política pública de educação:

- Contribui para a valorização da profissão de professor.
- Constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica.
- É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas.
- Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado (Gatti et al., 2014, p. 106).

Atualmente, o PIBID vive um momento de limitação orçamentária, fruto da retração dos investimentos planejados para a Capes, sendo possível, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (2014), apenas continuar com as ações em 2014, sem lançar novos editais. Esse fato faz do PIBID um exemplo de ação pública que, mesmo tendo reconhecida relevância para o campo educacional e potencial para sua expansão, acaba sendo prejudicada pela diminuição de investimentos para sua execução.

Ainda sobre o Decreto nº 6.316/2007, vale destacar que uma das primeiras sinalizações para a construção de um Sistema Nacional de Formação de professores, encontra-se no Inciso I, do § 2º, do Art. 2º do referido decreto, quando descreve as funções da Capes: “I - fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores” (Decreto BR nº 6.316, 2007).

A implantação de um “Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (SNFVPE)” é uma das maiores bandeiras defendidas pela ANFOPE, advogando que sua constituição deve ser de política de Estado e não de governo (Brzezinski, 2012, p.20).

Outro passo importante neste cenário foi a publicação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como disciplina a atuação da Capes. Dentre os princípios da Política Nacional apresentados no documento, serão ressaltados aqui os seguintes: garantia do padrão de qualidade que devem ter os cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento da escola como espaço de formação; importância do professor no processo educativo escolar e necessidade de sua valorização profissional; articulação entre formação inicial e continuada e entre os níveis de ensino.

Boa parte desses princípios está condizente com aqueles que são debatidos e defendidos nos documentos finais dos encontros nacionais da ANFOPE (2011, 2012), quando discutem as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

Para cumprir os objetivos dessa política, o Decreto nº 6.755/2009 cria, ainda, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, regulamentados pela Portaria nº 883, de setembro de 2009. Os Fóruns são órgãos colegiados que também têm a função de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais da EB. Para tanto, são responsáveis pela elaboração de planos estratégicos, de acordo com os diagnósticos realizados da formação inicial e continuada dos professores da EB no País.

A ANFOPE (2012) está desenvolvendo uma pesquisa participante que busca discutir “configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério” (p. 36). Os primeiros resultados indicam o reconhecimento dos Fóruns como

espaços que poderão se configurar democráticos em defesa de uma formação com qualidade referenciada socialmente; e, pela sua composição plural, são tomados como espaços mediadores do regime de colaboração proposto para a execução dessa política.

Dentre os problemas mais comuns entre os Fóruns, foram levantados os que seguem: dificuldade dos Fóruns na gestão das informações sobre a formação oferecida (centralizados na Capes); configuração e instalação de acordo com interesses políticos; ausência de planos estaduais e municipais na maioria dos entes federados; dificuldades administrativas; inoperância dos Fóruns para assumir atribuições de acompanhamento e avaliação das políticas que engendram, funcionando, em alguns casos, muito mais como validadores das ações impostas; dificuldades dos professores/cursistas na permanência nos cursos, pelo descumprimento de auxílio pelos municípios; insuficiência de docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas formadoras.

Como uma das ações estratégicas que visam assegurar o desenvolvimento das políticas de formação, foi criado, em 2009, por meio da Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela Capes e pelas Secretarias dos estados e dos municípios, inclusive por meio dos Fóruns.

Configurado como uma política emergencial, o programa fomenta cursos para primeira e segunda licenciaturas e formação pedagógica. O levantamento realizado por Gatti et al. (2011) em relação ao PARFOR indica que as “ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas em estados e em muitos municípios, em associações com universidades públicas e também no contexto da UAB” (p. 121). As autoras constatarem que são grandes as potencialidades do PARFOR, notadamente para estimular as iniciativas de formação dos professores que já atuam nas redes públicas e ainda não possuem a formação exigida em lei.

Em relação às fragilidades, as autoras apontam que muitas questões se aproximam dos problemas encontrados nos cursos de formação de professores que são oferecidos, no geral, pelo País. Mas destacam dentre as questões específicas: gestão financeira e administrativa; maior clareza e comunicação em relação às responsabilidades das instituições envolvidas e demandas que precisam atender; melhor preparação ou seleção dos professores formadores, que precisam conhecer a EB para preparar os que atuam nela e intensificar o trabalho para evitar os abandonos dos cursos.

No segundo semestre de 2009, foi publicada a terceira lei, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Ela acrescenta parágrafos ao Art. 62 da LDB, que regulamenta a formação de professores. Foram acrescentados três parágrafos: o 1º trata do regime de colaboração para a formação inicial e continuada de professores, o 2º faculta a utilização de recursos e tecnologias da EaD para a formação continuada e para a capacitação dos profissionais do magistério e o 3º demarca que a formação inicial deverá acontecer preferencialmente na modalidade presencial e poderá ser subsidiada pelos recursos e pelas tecnologias da EaD. Mas sempre é preciso considerar as lacunas que podem existir entre legislação e realidade.

Em relação aos números das matrículas nos cursos de licenciatura no País, mesmo com a sinalização da Lei pela formação inicial na modalidade presencial, um estudo realizado por Barreto (2015), com base nos Censos da Educação Superior de 2001 e 2011, sinaliza que o crescimento das matrículas a distância foi de 0,6%, em 2001, para 31,6% em 10 anos. Nos cursos de Pedagogia, quase metade (48%) está na EaD e, dessas, 87,8% são do setor privado. Dos 19% de matrículas das outras licenciaturas em cursos a distância, 52% também acontecem no setor privado. A autora alerta que essa predominância da iniciativa privada e da EaD nos cursos de Pedagogia traz duas preocupações: 1º) o fato de a expansão das instituições privadas e sua transformação, em grandes empresas, nem sempre virem acompanhadas pela preocupação com a produção do conhecimento por meio da pesquisa, nem pelo zelo especial com o ensino; 2º) a rápida expansão da EaD implicou, em alguns casos, o imprevisto dos projetos pedagógicos e da infraestrutura necessária, sem o devido apoio aos alunos, o que vem ocasionando elevados números de evasão.

No que se refere às políticas de formação continuada de professores da EB, destaca-se como iniciativa importante a reconfiguração da Rede Nacional de Formação de professores, que passou a ser regulamentada por meio da Portaria do MEC nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, e foi denominada de Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Ela é formada por IES públicas e comunitárias sem fins lucrativos e pelos Institutos Federais de Educação. A Rede atua em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais.

Atualmente, está denominada de Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e instituída por meio da Portaria do MEC, nº 1.328, de 22 de setembro de 2011, que revoga a anterior e transfere a coordenação

do Comitê Gestor da Rede para o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Esse novo Comitê tem a função de formular, coordenar e avaliar as ações e os programas do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dentre os programas que integram a Rede estão: Pró-Letramento - formação continuada para a melhoria da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Gestar II - formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública; Especialização em Educação Infantil – pós-graduação para os profissionais da EI.

Como esse último ainda está em fase inicial, o Pró-Letramento e o Gestar II são os programas que possuem a maior abrangência em relação à formação continuada e se fazem presentes em todos os estados brasileiros. Apesar da falta de dados estatísticos e regulares em relação aos programas, vale atentar para o fato de que, pelo tempo de duração, não se enquadram nas críticas de aligeiramento da formação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de corrigir lacunas da formação inicial indica que é necessária a revisão do currículo desses cursos. Outro fato que merece atenção é que o direcionamento específico para duas áreas do conhecimento pode indicar a preocupação apenas com as que são avaliadas externamente pelo MEC, o que poderá prejudicar uma concepção mais ampliada de currículo e da formação para cidadania (Gatti et al., 2011).

Outros programas de formação continuada também são desenvolvidos pelo MEC e estão sob a coordenação da Capes. A seguir será apresentada uma síntese dessas ações a partir dos Relatórios de Gestão 2009-2014. Constam nesses documentos os que seguem: 1. Novos Talentos - extensão que visa aproximar pós-graduação, graduação e escolas públicas da EB; 2. Cooperação Internacional – inserção de professores da EB em instituições internacionais; 3. Prodocência - investimento na formação dos formadores, revisão dos currículos das licenciaturas e uso de novas tecnologias e metodologias de ensino; 4. Residência docente – projeto piloto que oferece formação continuada semelhante à residência médica; 5. Formação dos Professores das Olimpíadas Científicas – cursos de aprofundamento para professores e alunos do EF, da rede pública, que se destacam nas Olimpíadas de Matemática e Física.

Essas ações indicam esforços na direção de uma formação continuada, preocupada com o desenvolvimento profissional docente e seus reflexos na EB brasileira. Ao mesmo

passo, ressalta-se a necessidade de ampliação e fortalecimento das ações para a consolidação de um sistema nacional de formação e valorização de professores, organicamente articulado com o Sistema Nacional de Educação (SNE). No entanto, um fato que merece atenção é o recuo de investimentos com essa finalidade, apontados no relatório:

O ano de 2014 representou uma mudança no padrão crescente de investimento que vinha ocorrendo no período 2009-2013. O planejamento elaborado para 2014, coerente com a expectativa de expansão dos programas e com as metas e as estratégias do PNE e do PNPG, não foi atendido em sua previsão orçamentária, impedindo lançamento de editais ... e outras propostas novas preparadas pela diretoria. (CAPES, 2014, p.2)

Não será possível construir um sistema de formação e valorização de professores atuando apenas no campo das intervenções administrativas. Faz-se necessário alocar recursos financeiros específicos e condizentes com o tamanho e a complexidade da demanda por FPEB no Brasil. Faz-se urgente reconhecer a educação como prioridade e transformar, em ação, a vontade política que tanto se ouve nos discursos dos poderes públicos de nosso país. Saviani (2009) é bem claro no desafio que lança, em especial, à classe política: “ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos” (p.154).

A quarta lei aprovada entre as 53^a e 54^a Legislaturas do Congresso Nacional foi aprovada em 2013: a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera e inclui dispositivos da LDB relacionados à formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Com essa nova Lei, a redação do Art. 62 passa a ser a seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

É possível observar que se tem mais uma atualização em relação à duração do Ensino Fundamental do que uma alteração substantiva do texto. Sendo assim, a formação de professor da EB continua referendada nos cursos de licenciatura e no ES, e se mantém o nível médio como nível mínimo para aqueles que atuam na EI e nos primeiros anos do EF.

Além dessa alteração, também há inclusão de mais três parágrafos no Art. 62. Com isso, o § 4º passa a tratar da colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios para adoção de mecanismos que facilitem o acesso – e a permanência neles – a cursos de formação de professor da EB em NS, para atuar na rede pública. O § 5º também supõe essa colaboração para incentivar, por meio de bolsa de iniciação à docência, a formação dos profissionais da educação em cursos de licenciatura e graduação plena. O § 6º prevê o estabelecimento, para os estudantes concluintes do EF, de nota mínima em exame nacional, como pré-requisito para ingressar nos cursos para formação de professores.

Essas emendas à LDB, notadamente no Art. 62 e no § 4º, são vistas por Barreto (2015) como medidas conservadoras, não apenas pela concepção de formação implicada no atendimento às necessidades dos diferentes níveis de ensino, mas por retornar a um padrão das políticas educacionais que a autora diz já ser comum no País: “o de legitimar as medidas emergenciais como permanentes!” (p. 693).

No que se refere à emenda do § 6º, vale atentar para a relação existente entre EB e ES. Esses dois níveis de ensino estão interligados e são totalmente interdependentes, pois é no ES que são formados os professores que atuam na EB, que, por sua vez, atuam na educação dos jovens que concluem o EF e irão ingressar no ES. Dessa forma, a exigência de uma nota mínima para ingressarem em cursos de formação de professores pressupõe que todas as questões relacionadas à formação e à carreira dos que os educam na EB estejam resolvidas e que, junto com isso, sejam oferecidas todas as condições necessárias para a concretização de um ambiente de aprendizagem de qualidade, que lhes garanta o direito de exercer sua cidadania e, como prevê o Art. 22 da LDB, progredir em estudos posteriores.

A quinta lei foi sancionada no último ano da 54ª Legislatura: a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, com validade para os próximos dez anos. Neste PNE, há a indicação, no Art. 13, de instituição do SNE que deverá ser criada por lei específica até 2016, para que, em regime de colaboração, se efetivem as metas e as estratégias do PNE.

A instituição desse sistema, com funções claras e bem definidas sobre as responsabilidades de cada ente federado, faz-se necessária para uma verdadeira articulação das políticas educacionais. Segundo Scheibe (2010), os entes federados ainda não estão suficientemente articulados na execução das políticas públicas de valorização e formação

docente; por isso, a autora defende que reestruturar a participação da União para isso requer “a existência de um Sistema Nacional de Educação regulamentado e realmente articulado, reivindicação hoje enfatizada pelo movimento organizado dos educadores, bem como pelas conferências nacionais realizadas nos últimos dois anos” (p.987).

Anexas à Lei do PNE estão dispostas 20 metas, a alcançar nos próximos 10 anos. Interessa discutir aqui as metas 15 e 16, que tratam especificamente da formação dos professores da EB: a primeira prevê que, no prazo de um ano, todos os professores possuam formação em NS, em curso de licenciatura da área em que atuam; a segunda propõe que, até o final da vigência desse PNE, 50% dos professores da EB tenham formação em nível de pós-graduação e seja garantida, a todos, formação continuada na área em que atuam.

Para o acompanhamento das metas do PNE, foi criado o Observatório Nacional do PNE, configurado como uma ferramenta colaborativa em plataforma digital, que monitora os indicadores referentes às 20 metas estratégicas do plano. Esse observatório é uma iniciativa de 20 organizações ligadas à educação no País que estão contribuindo para a socialização dessas informações e possibilitando ao cidadão acompanhar o cumprimento das metas (Observatório do PNE, 2016).

Vale, então, conhecer alguns indicadores relacionados às metas 15 e 16 disponibilizados no Observatório. Em relação à formação em NS para 100% dos professores da EB, os dados de 2013 apontam que, no geral, 74,8% dos professores da EB possuem o NS como requerido pela meta; apenas 48,3% dos professores do EF possuem a formação na área em que atuam, decaindo para 32,8% nos anos finais do EF. Os números indicam que o País ainda está longe de atingir a meta proposta e que um ano de vigência do PNE não seria suficiente para atingir os 100%. Os números da formação continuada em nível de pós-graduação, referentes ao proposto na meta 16, indicam que, em 2014, 31,1% dos professores da EB possuíam pós-graduação, restando 18,9% para atingir a meta de 50% até 2024.

Além da preocupação com os números, as ações engendradas pelo governo federal até aqui discutidas foram implementadas na tentativa de superar a histórica fragmentação e a descontinuidade das políticas de formação de professores no País e fazem parte das ações estratégicas para instituir um sistema nacional de formação de professores. Para Gatti (2015), esse conjunto de ações desenvolvido nas últimas décadas indica que não houve estagnação no campo das políticas de formação de professores e que as intenções se direcionaram para

tentativas de fomentar as articulações entre elas. No entanto, a autora pondera que, num sentido macro, as ações não conseguiram superar a dispersão das licenciaturas ou a mudança de seus valores sociais e institucionais, ou, tampouco, alterar as questões curriculares de maneira substantivas.

Uma das conquistas mais recentes do movimento dos educadores pela valorização é a FPEB. Fruto de reivindicações históricas de associações como a ANFOPE e a ANPED e das conferências nacionais, foi consolidada a partir do trabalho desenvolvido pela Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em NS e para a formação continuada dos profissionais da EB. Apesar de a formação de professores se constituir num campo de disputa das diferentes visões e concepções que se têm sobre ela, de modo geral, se apontava para a necessidade de repensar essa formação (Dourado, 2015).

Em 1º de julho de 2015, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Essa resolução buscou garantir maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério da EB.

Com esse novo mecanismo de regulamentação da formação no País, é possível ter mais clareza sobre a concepção de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso que deverá guiar a constituição e a reformulação dos cursos nas instituições formadoras, assim como os princípios dessa formação. A base comum deve ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), constituídos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa. É reforçada, ainda, a urgência na constituição do SNE, para a devida articulação entre EB e ES, diferentes sistemas de ensino; e para a efetivação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados (Resolução CNE/CP n. 02, 2015).

Antes mesmo da aprovação das diretrizes mencionadas e da necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação que ela impõe, Aguiar e Scheibe (2010) já reconheciam que era preciso uma maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes. A partir da indicação de

estudos publicados sobre cursos de licenciatura, as autoras reforçam que os currículos precisam ser mais bem equacionados para atender às determinações legais presentes nos pareceres e nas resoluções que regem a licenciatura.

Aos poucos, o ordenamento legal mais recente foi fortalecendo a intenção de articular e sistematizar as políticas de FPEB no País. Cabe a todos continuar a batalha para que se concretize, no mundo vivido, o que já é realidade no mundo legal.

Considerações finais

A análise das políticas de FPEB no Brasil, por meio da produção legislativa instituída entre 2007 e 2014, permitiu apontar alguns aspectos e contradições que caracterizam a política de FPEB, instituída na 53^a e na 54^a Legislaturas do Congresso Nacional.

Mesmo sendo um país federado, com práticas que têm princípio na descentralização, a legislação analisada sugeriu a centralização do Executivo federal na regulamentação das políticas de FPEB, pois todas as leis aprovadas foram de iniciativa exclusiva do poder executivo.

Há predominância de outros instrumentos legais para regulamentar a política de FPEB no Brasil, como decretos, resoluções e portarias, que não precisam passar pelos trâmites do Congresso Nacional.

Os atuais referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir por uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presencia no momento atual do País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação.

Políticas emergenciais que deveriam ser passageiras foram se configurando como estratégia principal de intervenção do poder público, a exemplo da predominância da modalidade EaD na formação inicial, mesmo considerando que o texto da lei demarca a preferência da presencialidade.

Embora passados 20 anos do deslocamento da formação para o NS na LDB, permanece a permissividade da formação em nível médio. Esse fato abre espaço para o crescimento, na atualidade, dos cursos oferecidos em nível médio, na modalidade Normal.

As ações ainda estão organizadas de maneira fragmentada, mesmo com a sinalização da criação do sistema nacional de formação de professores. Este sistema poderá se fortalecer a partir da instituição mais concreta do SNE, previsto no novo PNE, e das definições mais claras sobre o papel dos entes federados no regime de colaboração e articulação dessas políticas.

Ainda não é possível avaliar os impactos concretos da legislação mais recente aprovada, como é o caso do novo PNE, mas se podem vislumbrar perspectivas positivas para o futuro, a partir da instituição do SNE e das reformulações curriculares que se fazem necessárias com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em NS e a formação continuada.

A partir do exposto, considera-se urgente reconhecer a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da EB e que os impactos desejáveis só se poderão alcançar a partir do fortalecimento dessa articulação.

Sobretudo, no momento dinâmico e complexo que vive a política no Brasil, em que os jogos de poder instituídos fazem uso da lei na disputa dos interesses coletivos e individuais, torna-se imperativo reforçar a necessidade de acompanhamento intenso da atividade legislativa no País, com a fiscalização das ações empreendidas pelos poderes executivos e a cobrança para aprovação daquilo que é essencial para formação de professores e para a educação brasileira.

Preza-se a continuidade da luta do movimento organizado dos professores e de suas associações representativas, pelo fortalecimento e pela apropriação dos canais de participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas para formação de professores e para outros setores.

Referências

- Aguiar, M. A. S., & Scheibe, L. (2010, janeiro/junho) Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*, 4(6), 77-90.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2011, janeiro). Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. *Documento Final XV Encontro Nacional da ANFOPE*. Goiânia.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2012, novembro). Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de apoio à formação docente. *Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE*. Brasília.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S. de S. (2011, janeiro/abril). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 39-52.
- Barreto, E. S. de S. (2015, julho/setembro). Políticas de formação docente para a educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 679-701.
- Brzezinski, I. (2007, maio/agosto). Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(2), 229-251.
- Brzezinski, I. (2012). Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o plano nacional de educação (2012-2021). *Revista de Ciências Humanas*, 13(20), 11-27. Entrevista concedida a Edite Maria Sudbrack.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014). *Relatório de Gestão 2009-2014* (vol. 1). Recuperado em 18 de dezembro de 2016, de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.

- Dourado, L. F. (2015, abril/junho). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, 36(131), 299-324.
- Gatti, B. A. (2015). Formação de professores: compreender e revolucionar. In C. A. da Silva Junior, B. A. Gatti, M. da G. N. Mizukami, M. D. S. Pagotto, & M. de L. Spazziani (Orgs.), *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 229-243). São Paulo: Unesp.
- Gatti, B. A., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo.
- Observatório do PNE. (2016). Recuperado em 16 de novembro de 2016, de <http://www.observatoriodopne.org.br/>.
- Palafox, G. H. M., Klinke, K., & Silva, M. S. P. da. (2013, maio/agosto). Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(2), 305-325.
- Saviani, D. (2009, janeiro/abril) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Scheibe, L. (2010, julho/setembro). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, 31(112), 981-1000.

Legislação

- Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999* (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm.

Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.

Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (2007). Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm.

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (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. Recuperado em 18 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (2010). Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Recuperado em 19 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 5 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (1996). Dispõe sobre o 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. Recuperado em 9 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm.

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (2006). 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. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm.

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (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 n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 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. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm.

Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (2007). Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 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. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.

Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 (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. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm.

Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

Parecer CNE/CEB nº 1, 29 de janeiro de 1999 (1999). Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (1999). Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf.

Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (2015). Define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 05 de janeiro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 17 de novembro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (2002). Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 16 de novembro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (2002). Institui a duração e a carga horária dos

cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 6 de novembro de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Submetido à avaliação em 01 de maio de 2017; revisado em 26 de outubro de 2017; aceito para publicação em 20 de dezembro de 2017.