

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Eliete Martins Cardoso de Carvalho

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A
SEMICULTURA**

Marília - 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Eliete Martins Cardoso de Carvalho

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A
SEMICULTURA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração - “Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira” da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sonia Aparecida
Alem Marrach

Marília - 2010

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Carvalho, Eliete Martins Cardoso de.

C331f A formação do professor da educação básica e a semicultura / Eliete Martins Cardoso de Carvalho. – Marília, 2010.

200 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 157-170.

Orientador: Profa. Dra. Sonia aparecida Alem Marrach.

1. Professores - Formação. 2. Semiformação. 3. Política educacional. 4. Formação cultural. 5. Indústria cultural. I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

ELIETE MARTINS CARDOSO DE CARVALHO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SEMICULTURA

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília.

Marília, 11 de março de 2010.

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Sonia Aparecida Alem Marrach
Orientadora

Professora Dra. Neusa Maria Dal Ri

Professora Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Professor Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

Professor Dr. Eduardo de Oliveira Elias

Dedico este trabalho ao meu pai João Benevides Cardoso (*in memoriam*) e a minha mãe Emília Martins Cardoso, por terem me ensinado a prática do bem e a confiança em Deus.

Ao meu marido Paulo de Tarso, pela compreensão, carinho e paciência, que contribuiu para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

À minha sogra Rosa e ao meu sogro Antônio (*in memoriam*), irmãos, cunhados e sobrinhos pelo apoio e carinho dedicados durante este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente na minha vida, e tornar tudo possível.

À Profa. Dra. Sonia Aparecida Alem Marrach, por ter acreditado no meu potencial, pela oportunidade oferecida e pela orientação.

Ao Professor e amigo Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, pela inestimável contribuição, paciência e disponibilidade, sem o seu apoio eu não concluiria essa jornada.

À Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri, pela atenção, disponibilidade e a valiosa contribuição no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Elias e à Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, por terem aceitado participar da avaliação deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Maria Costa de Sousa e à Profa. Dra. Cleide Marly Nebias, pelo apoio, incentivo e por acreditarem na educação.

À Anhanguera Educacional na pessoa do Presidente Prof. Antonio Carbonari Netto pelo apoio e incentivo.

Ao Prof. Pedro Chaves dos Santos Filho pelo apoio e incentivo.

Aos amigos do Núcleo de Projetos Especiais da UNIDERP e da Diretoria Acadêmica de Graduação da AESA, pelo apoio e colaboração.

Aos amigos Bruno, Claudia e Luciene pelo carinho e apoio técnico.

À Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, que, por meio de sua administração e de seus professores e funcionários, permitiram a realização deste doutorado.

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. **A Formação do Professor da Educação Básica e a Semicultura**. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

O objetivo deste estudo é analisar a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, no contexto da semiformação. Partimos do pressuposto de que a política de formação de professores não buscava efetivamente atender às demandas de formação, mas atingir metas de certificação de professores em massa, em curto espaço de tempo. Nesta pesquisa documental e bibliográfica-analítica, inicialmente buscamos a compreensão do histórico da formação de professores no Brasil, seu desenvolvimento desde o Período Colonial até os dias atuais, bem como localizar a temática da formação de professores no tempo e espaço, delineando o cenário da globalização e as implicações que afetam a sociedade e a educação. Esse novo contexto educacional, traçado a partir da nova ordem mundial difundida por meio de organismos internacionais, da mídia e órgãos estatais, desencadeou uma investigação do significado de mudança em termos educacionais. Na sequência, analisamos a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, constituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais n° 9394/96 e as demais normas determinadas pelo MEC, as quais orientam a formação de profissionais da Educação Básica. A partir dessa trajetória, descrevemos os sistemas criados para a oferta desses cursos e as parcerias estabelecidas entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, que visam à formação de professores da educação básica da rede pública. Com base na *Theorie der Halbbildung* (Teoria da semicultura) de Adorno (1996), abordamos a questão da semiformação (*Halbbildung*) enquanto determinação na sociedade contemporânea capitalista em oposição à formação (*Bildung*), bem como suas possíveis relações com a massificação, a indústria cultural do ensino e a semiformação do professor. Os resultados deste estudo revelaram que a política de formação de professores no Brasil oferece possibilidades para a formação cultural porque prevalece na legislação que a ampara, a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, embora os pontos frágeis e as contradições apresentadas nesse trabalho possam comprometer a qualidade da formação oferecida pelas Instituições Públicas de Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; semiformação; política educacional; formação cultural; indústria cultural

ABSTRACT

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. **The Teacher Formation in Basic Education and the Semi-culture**. 2010. 200 f. Doctor's Degree Dissertation (Doctorate in Education) – Pos-Graduation Program in Education, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

This study aims at analysing the Formation of Educational Professionals Policies of Basic Education in Brazil, in the semi-formation context. We assume that the teachers formation policies were based on the mass teachers certification in a short period of time, rather than the teachers formation itself. In this documental and bibliographic-analytical research, we initially tried to understand the historic of teachers formation in Brazil and its development from Colonial Times until now, as well as the teachers formation thematic in space and time, outlining the globalization scenery and the implications that affect education and society. This new educational context, lined from the new world order spread trough international organisms and media and state organs, unleashed a meaningful change analysis in education. Proceeding the discussion, we analyzed the Professionals Formation Policies of Basic Education in Brazil, through the Leis de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96 (Brazilian Education Basic Tenets Law) and other rules determined by MEC, which orient the professional formation of Basic Education. From this point, we described the systems created to offer these courses and the partnerships established between the Union, states, Federal District and cities, that aim at the teachers formation of Basic Education in public schools. Based on Adorno (1996) *Theorie der Halbbildung (Semi-culture Theory)*, we also approach the semi-formation (*Halbbildung*) as a determination of capitalist contemporary society opposing the formation (*Bildung*), as well as its possible relation with the massification, the teaching cultural industry and the teacher semi-formation. The results made evident that the teachers formation policies in Brazil offer cultural formation possibilities, because the academic liberty of partners institutions remains in the law. On the other hand, the fragile points and contradictions presented in this study may endanger the quality of formation offered by public institutions of undergraduate education.

KEYWORDS: Teachers formation; semi-formation; Educational Policies; cultural formation; cultural industry

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------------|
| Figura 1. Apresentação do Plano de Ações Articuladas – Relatório Público,..... | 94 |
| Figura 2. Síntese do Indicador do PAR, | 95 |
| Figura 3. Síntese da Dimensão,..... | 98 |
| Figura 4. Exemplo da página inicial da Plataforma Freire, | 104 |
| Figura 5. Biografia de Paulo Freire apresentada na Plataforma, | 104 |
| Figura 6. Exemplo do tipo de ofertas possíveis na Plataforma Freire,..... | 105 |
| Figura 7. Exemplo do Mapa das pré-inscrições, | 105 |
| Figura 8. Exemplo de como o professor deve fazer para realizar seu cadastro,..... | 106 |
| Figura 9. Planejamento Estratégico,..... | 135 |
| Figura 10. Oferta de vagas por área de Licenciatura,..... | 145 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------------|---|-----------|
| Tabela 1. | Número de Normalistas e Não-normalistas, | 46 |
| Tabela 2. | Número de Normalistas e Não-normalistas por Região,..... | 47 |
| Tabela 3. | Cursos de Pedagogia e Normal Superior, | 67 |
| Tabela 4. | Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Básica,..... | 91 |
| Tabela 5. | Formação Inicial de Professores da Educação Básica, | 95 |
| Tabela 6. | Formação Continuada de Professores da Educação Básica, | 96 |
| Tabela 7. | Formação de Professores da Educação Básica para atuação em Educação, | 96 |
| Tabela 8. | Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica,..... | 97 |
| Tabela 9. | Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar, | 97 |
| Tabela 10. | Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, | 99 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| DEB | Diretoria de Educação Básica |
| DED | Diretoria de Educação a Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPB | Estudos dos Problemas Brasileiros |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| HEM | Habilitações Específicas para o Magistério |

| | |
|---------------|--|
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFM | Instituições Financeiras Multilaterais |
| IPES | Instituições Públicas de Educação Superior |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OSP | Organização Social e Política Brasileira |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância |

SEMEC Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESu Secretaria da Educação Superior

TQC Total Quality Control

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNESCO Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas

USAID Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

USP Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| Quadro 1. Magistério de Nível Médio | 62 |
| Quadro 2. Nível de Escolaridade dos Docentes,..... | 91 |
| Quadro 3. IPES que oferecem Curso de Pedagogia pela UAB, | 142 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO I | 35 |
| 1. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 35 |
| 1.1 Da Colônia ao Império, | 35 |
| 1.2 Período Republicano, | 40 |
| 1.2.1 Transição Democrática (1984 – 2009), | 53 |
| CAPÍTULO II | 80 |
| 2. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E DA MUDANÇA EDUCACIONAL | 80 |
| 2.1 Novo Milênio, | 80 |
| 2.1.1 Mudança Educacional, | 88 |
| 2.2 As Reformas no Âmbito da Formação de Professores em Curso no Brasil, | 90 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO III..... | 109 |
| 3. A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SEMICULTURA, | 109 |
| 3.1 Contribuições de Adorno ao Pensamento Filosófico Educacional,..... | 109 |
| 3.2 Indústria Cultural, Escola de Massas e Semicultura, | 118 |
| 3.3 Política de Formação de Professores no Contexto da Semiformação,..... | 123 |
| CONCLUSÃO..... | 152 |
| REFERÊNCIAS..... | 157 |
| ANEXO A - LEI N°. 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007..... | 171 |
| ANEXO B - DECRETO N°. 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009..... | 173 |
| ANEXO C - RESOLUÇÃO N°. 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009..... | 176 |
| ANEXO D - PORTARIA NORMATIVA N°. 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009..... | 178 |
| ANEXO E - LEI N°. 12.014, DE 06 DE AGOSTO DE 2009..... | 180 |
| ANEXO F - LEI N°.- 12.056, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009 | 182 |
| ANEXO G - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 184 |

INTRODUÇÃO

Apresentação e Justificativa do Problema

A formação de professores da educação básica das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil tem sido objeto de inúmeras reflexões, sobretudo a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que direcionou este nível de formação para o ensino superior.

A reforma do Estado baseada na doutrina neoliberal implementou reformas educacionais e redesenhou a formação de professores no cenário nacional. Esse movimento foi acompanhado também pela interferência e pelas prescrições advindas de organismos internacionais como a Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), que algumas vezes fornecem recursos para as políticas educacionais em curso no país, além de contar com o apoio do Ministério da Educação (MEC) que divulgou, incentivou e legalizou a idéia.

Desse modo, as reformas educacionais foram asseveradas pelo discurso de ineficiência da gestão escolar, má formação dos professores etc. E para sanar os problemas detectados, era preciso uma concepção de modernização e racionalização da formação de professores. Observamos nesse processo que a educação passou a ocupar lugar de destaque na lógica capitalista, pela necessidade de se ajustar às demandas do mercado.

Assim, vislumbra-se, por meio da formação de professores, superar problemas estruturais da sociedade contemporânea tais como: desemprego e diminuição do crescimento econômico, além de facilitar a adaptação às novas exigências tecnológicas e novos modelos de produção inerentes ao avanço da globalização e da reestruturação da forma de acumulação capitalista (NOGUEIRA, 2003).

Nesse contexto, a formação de professor foi escolhida como objeto de estudo desta tese pela necessidade de aprofundar a reflexão sobre o impacto desse processo em curso no Brasil, que busca oferecer ensino em nível superior aos professores de educação básica em um curto espaço de tempo.

Para tanto, consideramos o seguinte:

1. O debate sobre a relação da qualidade da educação básica e a formação de seus professores.

No processo de reformas educacionais, os documentos oficiais têm atrelado a melhoria da qualidade da educação básica à formação de professores. E nesse contexto, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério apresentou no Art. 3º. como primeiro objetivo, “Promover a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2009a).

Considerando esse posicionamento presente na Política Nacional de Formação de Professores, faz-se necessário analisar o conceito de qualidade da educação e o que ela pode representar no contexto educacional.

O primeiro ponto a que nos reportamos é que as instituições escolares apresentam um caráter complexo, e seria arriscado definir um conceito único de qualidade que fosse aceito universalmente. Sendo assim, é preciso analisar o conceito de qualidade da educação sob as múltiplas significações e dimensões, considerando os princípios que estruturam as escolas e perpassam as dimensões intra e extraescolares.

De acordo com Estevão (2009) se entendermos a escola como um espaço em que se cruzam imperativos diferentes que emanam dos múltiplos mundos (mercantil, industrial, doméstico, cívico), perceberemos que as noções de qualidade que derivam dessa conceitualização não são coincidentes e muitas vezes poderão conflitar entre si.

[...] é possível afirmar que a questão da qualidade é sobretudo uma questão de opção por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas. Ou seja, a qualidade pode estar a justificar-se, por exemplo, pelo apelo ora à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano, ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade diante do ensino, ou então, ao mundo doméstico em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares (ESTEVÃO, 2009, p.47).

Dando continuidade a essa asserção, o autor esclarece que se a questão da qualidade da escola, propriamente dita, estiver assentada sob a óptica neoliberal tal como a descrita em *Escola S.A* (GENTILI; SILVA, 1999) a opção será por um compromisso com o mundo mercantil. Nesse panorama, a qualidade se vincula a vantagens competitivas, às necessidades do aluno-cliente e às demandas de consumo da educação. Contudo se a questão da qualidade da escola, ao invés da concepção anterior, se assentar em uma construção social crítica, a

exemplo da *escola cidadã*, o compromisso será com a democracia, a participação e a responsabilidade solidária, princípios do mundo cívico e das interações comunicativas.

Nessa perspectiva, focalizaremos o primeiro conceito apresentado por Estevão (2009), o da qualidade assentada na doutrina neoliberal. De acordo com Gentili e Silva (1999), para os neoliberais os sistemas educacionais enfrentam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade causada pelo processo de expansão da escola, que ocorreu de forma desordenada durante a segunda metade do século XX. Nessa linha de raciocínio, os neoliberais responsabilizam pela ineficácia da escola a “[...] profunda incompetência daqueles que nela trabalham” (GENTILI; SILVA, 1999, p. 62).

Para resolver a crise da escola, diagnosticada como gerencial pelos neoliberais, o sistema escolar precisa passar por uma profunda reforma administrativa, com introdução de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, enfim a qualidade dos serviços educacionais. A retórica repetida pelos tecnocratas neoliberais é de que “[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes” (GENTILI; SILVA, 1999, p. 124).

Nesse contexto, pressupõe-se que para melhorar a escola é necessária uma transformação gerencial e a implantação de conceitos de qualidade total derivados das práticas empresariais. Nesse modelo gerencial, a escola é vista como uma empresa produtiva; o produto (o conhecimento, a aprendizagem do aluno, o currículo) deve, portanto, ser submetido aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam a empresas.

Supõe-se, na perspectiva neoliberal, que é possível aplicar a Gestão de Qualidade Total ou *Total Quality Control* (TQC) no campo educacional e que o dinamismo e a flexibilidade do mercado podem impulsionar

[...] os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional (GENTILI; SILVA, 1999, p. 135).

Partindo desses pressupostos, as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais expressam-se por meio de dois grandes objetivos:

- a) por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares);
- b) por outro, a necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI; SILVA, 1999, 136).

Esses objetivos é que darão suporte às estratégias de reformas de cunho neoliberal, o primeiro promovendo os princípios meritocráticos competitivos, e o segundo estabelecendo o rumo que as políticas educacionais devem tomar partindo das necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Gentili e Silva (1999), é importante ressaltar que para os neoliberais a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, não significando com isso que a função social da educação seja garantir e criar fontes de emprego. Mas, ao contrário, deve o sistema educacional apenas promover a empregabilidade.

Cabe ainda acrescentar nesse cenário a dualidade entre descentralização e centralização que ocorre no seio das reformas educativas de cunho neoliberal. Ao mesmo tempo em que promove a descentralização, transferindo as instituições escolares da jurisdição federal para estadual e da estadual para municipal, desarticulando as organizações dos trabalhadores da educação, flexibilizando as formas de contratação docente, paradoxalmente centralizam-se algumas funções, entre elas a avaliação de resultados.

De acordo com Estevão (2009), a outra forma de justificar a questão da qualidade é quando ela adquire outra dimensão, que não a neoliberal, e é entendida como construção crítica e a serviço da emancipação:

De facto, a escola enquanto organização que educa tem o direito, e a obrigação, de comprometer-se com esta maior abrangência da noção de qualidade, intimamente articulada, por isso, com a potenciação de espaços micro-emancipatórios, que propiciem aos actores educativos oportunidades efectivas de se tornarem verdadeiros actores e autores da organização, o que, entre outras coisas, vai exigir que a escola se preocupe também com a qualidade da sua vida ética, baseada essencialmente, ‘nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança’ (Giroux, 1993: 128/9), atendendo, enfim, a uma pedagogia que ‘resgate o outro’ e que trave a ‘luta para ocupar um espaço de esperança’ nas palavras de McLaren (2000), transformando-se a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária (ESTEVÃO, 2009, p. 48).

O autor afirma que existe pouca evidência disponível para avaliar o impacto da implementação da qualidade total e da sua gestão nas escolas. Desse modo, insistir em propagá-la, sem uma análise mais aprofundada, tem como consequência a consolidação de um discurso arraigado na racionalidade técnica que, muitas vezes, exclui a sua natureza social e política. É necessária uma análise crítica, que considere o caráter efficientista da noção de qualidade, para compreendê-la também como critério político normativo. Assim, a partir dessa compreensão, perceberíamos que a insatisfação com o atual estado da educação (em que se diz

faltar qualidade) está relacionada com o nosso modo de “[...] pensar e a cuidar da *alma* da educação” (ESTEVÃO, 2009, p. 49, grifos do autor).

Podemos apreender dos estudos de Estevão (2009) que se faz necessário avançar no sentido de desmistificar o discurso da qualidade total enquanto milagre da eficiência, propondo, a partir dessa análise, uma qualidade reassumida com outra exigência e, conforme suas palavras, “com outra dignidade”.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontram-se os estudos de Paro (2007) que identifica a necessidade de refletir sobre o conceito de qualidade da educação escolar e os múltiplos pontos de vista que ele abarca. Conforme o autor,

[...] é preciso não apenas fazer a revisão crítica das concepções existentes, em especial o paradigma neoliberal que associa o papel da escola ao atendimento das leis de mercado, mas principalmente contribuir para a elaboração de um conceito de qualidade que valha a pena ser posto como horizonte e que sirva de parâmetro para a proposição de políticas públicas consistentes e realistas para o ensino fundamental (PARO, 2007, p. 20).

Nesse sentido, Paro (2007) esclarece que na falta de um conceito melhor, acabou por predominar o ponto de vista tradicional e conservador da educação em que a qualidade é baseada em quantidade. Assim, a qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informação ostentada pelos sujeitos considerados educados. O autor ressalta que essa concepção não está presente apenas nas estatísticas apresentadas pelos organismos governamentais, mas também em trabalhos acadêmicos sobre políticas públicas em educação.

Dourado e Oliveira (2009) acrescentam outro ponto importante nessa discussão sobre a qualidade em educação e a remetem à definição do que se entende por educação. Para eles, alguns acreditam que educação se restringe às diferentes etapas de escolarização que acontecem de maneira sistemática por meio do sistema escolar. Para outros, ela deve ser entendida “[...] como espaço múltiplo, que compreendem diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). Nesse sentido, a educação “[...] é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Os autores ressaltam que qualidade é um conceito histórico, temporal, que se atrela às exigências de um dado processo histórico e,

Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203 -204).

Assim, identificar o cenário em que ocorre a reforma do Estado é fundamental, mas os autores não descartam que o binômio *direito social e mercadoria* permanecem em pauta. Ainda é possível apreender dos estudos de Dourado e Oliveira (2009) que outro ponto importante na discussão da qualidade da educação é identificar, em relação às políticas internacionais, quais os acordos assumidos pelos diferentes países na área da educação, e como eles se configuram em políticas e programas educacionais.

Os autores ainda destacam que é preciso compreender quais são as políticas advindas dos organismos internacionais e quais as concepções que as balizam. Advertem que o Banco Mundial enfatiza a teoria do capital humano e ressaltam que é essencial identificar o papel reservado à educação nesse processo, bem como o que esta teoria representa no que diz respeito à escola de qualidade.

Dourado e Oliveira (2009, p. 204) apontam que:

[...] a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos?

Essas questões levantadas por Dourado e Oliveira (2009) refletem as dificuldades que permeiam a qualidade da educação no Brasil e a análise desse processo não pode passar ao largo do que ocorre nas dimensões extra e intraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. Assim, o conceito de qualidade da educação é, conforme descrito pelos autores, complexo, polissêmico e multifatorial, não sendo possível circunscrevê-lo a médias estatísticas, realizadas em um dado momento, e nem detê-lo a um único aspecto.

Nesse sentido,

Tais questões contribuem para deslindar o cenário complexo do quadro nacional e, ao mesmo tempo, permitem, com base em análise das políticas e programas governamentais, identificar a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica voltada para a ampliação das oportunidades educacionais, por meio da inclusão de etapas e modalidades educativas, sem fazer avançar, contudo, a adjetivação da qualidade pretendida. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Nessa asserção, os autores expressam uma questão polêmica que vem se configurando nas políticas educacionais no Brasil: a aproximação entre expansão e exclusão. Se antes a luta era por acesso à educação e os excluídos encontravam-se fora da escola, atualmente, a expansão que ocorre não apenas por meio do aumento de vagas em unidades existentes e novas, mas também pela diversidade de modalidades, não significou efetivamente a inclusão (ALGEBAILLE, 2007).

2. A implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O ano de 2007 foi um divisor de águas em relação à formação de professores no Brasil, pois por meio da Lei n°. 11.502, de 11/07/2007 (ANEXO A) o governo federal modificou as competências e a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para que ela pudesse subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação e no desenvolvimento de políticas e atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica.

Na sequência dos acontecimentos, por meio do Decreto n°. 6.755, de 29/01/2009 (ANEXO B), o governo instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e designou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada.

Em dez dias, o MEC divulgou a Resolução n°. 01 de 11/02/2009 (ANEXO C) que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na educação básica pública. Essa resolução indicou a carga horária dos cursos e estipulou que o programa deveria ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior.

Em seguida, por meio da Portaria Normativa n°. 09 de 30/06/2009 (ANEXO D), o MEC institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica com o objetivo de formar 330 mil professores que atuam nesse nível de ensino. O Plano, de acordo com o MEC, consolida a Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo Decreto n°. 6.755, de 29/01/2009, e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

As alterações legais culminaram em modificações no Art. 61 da LDB, por meio da Lei n°. 12.014, de 06/08/2009 (ANEXO E), assim como no Art. 62 ao qual foram acrescentados parágrafos por meio da Lei n°. 12.056, de 13/10/2009 (ANEXO F).

O Art. 61, de acordo com a nova lei, foi alterado com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação e passou a ter a seguinte redação:

- Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela 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;
 - II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
 - III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
- Parágrafo único.** A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
 - II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
 - III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (NR) (BRASIL, 2009b).

O Art. 61, conforme acima descrito, foi modificado e ampliado com o objetivo de discriminar as categorias de trabalhadores que devemos considerar *profissionais da educação*. Todavia a redação imprecisa sugere que os portadores de diploma de pedagogia não se incluem no grupo de professores habilitados em nível superior para a docência. Ou seja, é uma incógnita, a existência do Inciso II que *a priori* estaria contemplado no Inciso I.

No Inciso III do Art. 61, em relação à expressão *trabalhadores em educação*, a ambiguidade do texto oferece duas possibilidades de interpretação. A primeira hipótese é que os redatores queriam englobar os funcionários técnicos das escolas como secretários acadêmicos, entre outros, e nesse caso a redação é imprecisa. A segunda interpretação indica que o objetivo do Inciso é transformar todos, inclusive *os portadores de curso técnico em área afim* (sabe-se lá o que isso engloba) em profissionais da educação.

O Parágrafo Único acrescentado ao Art. 61, aparentemente, complementa os incisos I e II da primeira versão da LDB. Vale ressaltar que entre o Inciso I (1996) e o II (2009) da nova redação, a única diferença é o acréscimo da frase *mediante estágios supervisionados*, conforme vê-se a seguir: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996)”. Nova redação: “II – a associação entre teorias e práticas, mediante *estágios supervisionados* e capacitação em serviço” (BRASIL, 2009b, grifos nossos). A inclusão da expressão “estágio supervisionado” no corpo da Lei revela o papel de destaque que o mesmo alcançou nas novas disposições legais para a formação de professores no Brasil.

No Art. 62, a alteração resume-se ao acréscimo de três parágrafos ao texto original:

- [...] § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
- § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
- § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009c).

Considerando que nos últimos dois anos a formação de professores no Brasil passou a ser objeto de uma Política Nacional que culminou em um Plano Nacional de Formação de Professores (ANEXO G) e que essas ações vêm refletindo em modificações na LDB, isso nos motivou a analisar o tema. Asseveramos que para entender o significado expresso pelos atos legais acima descritos, é necessário analisar o contexto em que foram criados, e o fato de a política de formação estar apenas começando aumenta a expectativa de contribuir para que seja mais efetiva.

3. A necessidade de compreender o processo de formação de professores da educação básica não apenas para atender uma meta de certificação, mas como garantia de uma formação cultural capaz de promover a emancipação.

A configuração dos sistemas educacionais mudou e trouxe consigo novos desafios para o professor, portanto é imprescindível que o processo de formação acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade e inclusive que as antecipe.

No entanto observamos na sociedade contemporânea uma simplificação da formação do professor, incompatível com a complexidade vivenciada. Se antes a escola não se preocupava com as diferenças, considerando que buscava atender apenas um único público, atualmente a escola para todos apresenta desafios muito maiores. E se de fato o objetivo das políticas educacionais é superá-los, precisa, *a priori*, reconhecê-los.

Inegavelmente, a formação de professores precisa ser repensada, reestruturada e alcançar o nível superior. Entretanto é preciso ultrapassar a fronteira da certificação em massa para que *seus formandos* possam efetivamente contribuir para a formação de novas gerações. Lawn (apud NÓVOA, 1995), ao escrever sobre o que espera do professor, indica um caminho para a formação:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes forneça os recursos e os apoios, necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (LAWN, 1991 apud NÓVOA, 1995, p.26).

Esse professor reclamado pelo autor reflete o desejo de uma formação que atenda às exigências do novo milênio, que o capacite a utilizar os recursos tecnológicos sem se deixar levar pelo encanto da técnica, que o faça compreender que a educação se desenvolve em “[...] dois movimentos contraditórios: adaptar o ser humano à realidade e contestar esta mesma realidade para suplantar-lhe os pontos críticos e prosseguir na obra de construção dos seres concretos e históricos a nós confiados” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA; ZUIN; 1999, p. 12).

A formação cultural com base na concepção adorniana se distancia cada vez mais dos ambientes escolares, o educar tem sido substituído pelo instrumentalizar para o mercado de trabalho. No Brasil, conforme Marrach (2009, p. 205):

[...] As reformas educacionais feitas a partir de 1964 foram produtos da modernização conservadora, da opção vencedora da sociedade sem povo, que criou uma sociedade dependente, com educação para a domesticação das massas, criando a escola de massa e o que Adorno chamou de semiformação.

A semiformação cultural – contraparte subjetiva da indústria cultural – se instala empobrecendo o exercício mental, a percepção e a sensibilidade. O mais agravante nesse processo é que a semiformação ou semicultura não representa um estágio que pode ser substituído depois por algo melhor, pois é a própria deformação; em verdade ela impede a formação cultural (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN; 1999).

A política de formação de professores em curso no Brasil oferece possibilidades para a formação cultural, ou está fadada a oferecer uma semiformação?

A partir desses três pontos, estabelecemos como objetivos para este trabalho:

1. Objetivo Geral

Analisar, por meio de uma pesquisa de natureza crítico-analítica a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em curso no Brasil.

2. Objetivo Específico

Analisar a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no contexto da semiformação.

Considerando os objetivos expostos, pretendemos defender a hipótese de que a política de formação de professores não busca efetivamente atender às demandas de formação a que se propõe, e sim atingir metas de certificação de professores em massa, em um curto espaço de tempo, utilizando prioritariamente as tecnologias de informação e comunicação, o que denominamos, de acordo com Adorno, de semiformação.

Procedimentos Metodológicos

Para desenvolvermos esta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, contudo não desprezamos alguns dados quantitativos. Conforme exposto, nosso objetivo é analisar a política de formação e a semicultura na concepção adorniana. Sendo assim, o enfoque metodológico é de natureza crítico-analítica. Trata-se, basicamente, de uma pesquisa de caráter documental, bibliográfica-analítica, na qual utilizamos três eixos condutores:

- Leitura e análises de livros, artigos, dissertações, teses e traduções pertinentes à temática desenvolvida: Educação e Emancipação; Dialética do Esclarecimento; Teoria da Semicultura.
- Leitura e análises de legislações e documentos oficiais: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007; Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007; Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Resolução nº. 01 de 11 de fevereiro de 2009; Portaria Normativa nº. 09, de 30 de junho de 2009; Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Documento Síntese.
- Análise e interpretação do conceito de semiformação cultural ou semicultura em Adorno, relacionando-o com a questão da política nacional de formação de professores.
- Sistematização crítica da política nacional de formação de professores, articulando-a com a semiformação ou semicultura.

Conceitos Adotados

Para articular as contribuições da teoria crítica com o contexto deste trabalho, destacaremos algumas categorias utilizadas por Adorno que são importantes para o esclarecimento do seu modo de ver e pensar a problemática educacional.

Adorno nunca se dedicou especificamente à Pedagogia, contudo seus escritos demonstram preocupação com a formação integral do ser humano. Para o autor, educação é o mesmo que emancipação: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p.151). Sua concepção de educação não é a *chamada modelagem de pessoas*, pois não temos, segundo ele, o direito de modelar pessoas e também não se trata de *transmissão de conhecimentos*, mas sim da *produção de uma consciência verdadeira*.

Em relação à Formação Cultural, Adorno esclarece que sua aquisição depende de esforço espontâneo e interesse, não existem à disposição hábitos adequados e também não é por meio de cursos que é adquirida. O autor afirma que:

A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Esta, porém, ao mesmo tempo se desentendeu dos fins e de sua função real, como de certo modo, ocorre radicalmente, por exemplo, com a estética kantiana que defende uma finalidade sem fim. A formação deveria ser aquela que dissesse respeito de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e, sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 1996, p. 391-392).

Nessa asserção, Adorno resgata os princípios da Revolução Francesa baseada na *liberdade, igualdade e fraternidade* para explicar o que aconteceu com a formação no encadeamento dos fatos históricos. O fortalecimento do capitalismo transformou as relações sociais e econômicas. E se num primeiro momento, a burguesia se juntou aos servos e camponeses para acabar com os privilégios feudais, tão logo se sentiu ameaçada pelo sonho socialista dos operários, desistiu do seu lema de *homem livre* que em verdade, nunca foi muito preciso.

Essa mudança de rota não ficou explícita de forma real para as massas, pois o ideário liberal permanece difundindo o livre-arbítrio como forma de alcançar a ascensão social e o progresso na escala hierárquica. Vieitez e Dal Ri (2009, p. 227-208, grifos dos autores) auxiliam nesse entendimento:

[...] é indissociável de outras teses que conformaram a ideologia capitalista de massas: a da prevalência do *homem livre* e a de que o lugar que os sujeitos ocupam na teia das relações sociais decorre do seu *mérito*, ou seja, que o capitalismo é uma sociedade cuja organização está fundada no mérito de cada um.

Os autores asseveram que as categorias *liberdade* (homem livre) e *mérito* constituem duas das mais importantes ideias-força do acordo coercitivo na sociedade capitalista. Essas duas ideias-força remontam à Revolução Francesa e, em parte, à revolução americana, as quais representavam, respectivamente, a *liberdade* - aspiração popular de se libertar da escravidão e da servidão - e o *mérito* - proclamava a vitória por meio de suas próprias virtudes, e não devido às prerrogativas de sangue ou linhagem.

Vieitez e Dal Ri (2009) explicam que as correntes populares democráticas radicais almejavam a uma sociedade igualitária substantiva, e que derrotadas as correntes populares, ficou estabelecido o domínio da classe burguesa e do capitalismo. Assim, a classe burguesa preservou a chancela democrática da revolução, mas transformou seu significado, e nesse novo contexto, *homem livre* se tornou *homem livre burguês*, e o *mérito* converteu-se em *meritocracia capitalista*.

Com essa manobra histórica, liberdade e mérito tomaram uma feição em parte ficcional ou mitológica. Essa mitologia encontra-se presente de modo exemplar ou típico naquele que é o *locus* primordial de produção da riqueza, a empresa econômica capitalista. Aqui, como por toda parte, todos os homens indistintamente aparecem pública e juridicamente livres. Esta ficção é construída abstraindo-se o monopólio da propriedade privada dos meios de produção, transmitida por herança ou conquista, e abstraindo-se a servidão assalariada que propicia o roubo massivo do trabalho alheio mediante a combustão da força de trabalho assalariada servil. (VIEITEZ; DAL RI, 2009, p. 229).

Nesse contexto, é que Adorno (1996) expõe seu entendimento de que a *formação*, no sentido de *emancipação*, não é possível de se realizar no capitalismo tardio, devidos aos entraves e condicionantes sociais, ou seja, a sua própria contradição interna. Para o autor, a *formação* deveria se estabelecer em uma sociedade livre e autônoma e surgiria como condição implícita a ela.

Na idéia de **formação** se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração, contudo a esperança depositada no progresso da formação cultural não fluiu:

O progresso da formação cultural que a jovem burguesia assumiu em relação ao feudalismo não fluiu, de modo algum, tão diretamente quanto aquela esperança sugeria. Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses avantajaram-se em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente, ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais. Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia (ADORNO, 1996, p. 392).

Adorno explica, de maneira controversa, por que a ascensão da burguesia foi possível e a do proletariado não deu certo. Segundo o autor, esse fato se deve à formação cultural, pois a burguesia encontrava-se mais culta e mais bem preparada que os aristocratas. E o proletariado, sem acesso às condições de cultivo intelectual, não eram mais cultos que os burgueses. Se no passado o proletariado encontrava-se em condições culturais inferiores, o mesmo ocorre atualmente, se comparados com os burgueses “tardios” (DUARTE, 2003).

Adorno destaca ainda que:

Toda a chamada ‘educação popular’ – a escolha dessa palavra demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p.393, grifos do autor).

Nesse sentido, as tentativas de superar a exclusão do proletariado da cultura, por meio de projetos de educação popular, por mais bem intencionadas que sejam, acabam não alcançando resultados positivos, pois esses projetos não alteram a ordem social e é esta ordem quem determina a exclusão.

Para Adorno, na formação está implícita a emancipação, que gera a transformação da sociedade, mas o autor reconhece as dificuldades inerentes ao capitalismo tardio. Por isso afirma: “Para uma ação mais próxima, é urgente uma política cultural socialmente reflexiva – e ainda assim, pouco seria central no que diz respeito à semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 393), pois quanto mais se dissolve o potencial libertador da cultura mais se amplia a socialização da semicultura produzida pela distribuição em massa de produtos da indústria cultural.

A **Semiformação Cultural ou Semicultura (*Halbbildung*)** é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria; ela corresponde a conceitos que são apreendidos de forma medíocre e não significa o primeiro estágio de uma formação. Ao contrário, como consciência alienada, não oferece possibilidade de alcançá-la, pois “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal.” (ADORNO, 1996, p. 402). Diferente da formação que visa à autonomia e à liberdade, a semiformação busca a adaptação e a identificação; nela os conteúdos objetivos são coisificados e se transformam em mercadoria da *formação cultural*.

No contexto de mercadoria cultural, surge a **Indústria Cultural** que potencializou a socialização da semiformação por meio de sua pseudodemocracia. Adorno e Horkheimer em

1947 criaram o conceito *Indústria Cultural* com o objetivo de diferenciá-lo do então usado *Cultura de Massas*, caracterizando que não se tratava de uma cultura que emergia das massas, conforme o nome sugeria, e sim dos interesses de mercado.

A Indústria Cultural, em seu aspecto mais amplo, explora e transforma a cultura em um produto vendável e que gera lucro. Este conjunto – cultura x mercadoria – foi possível a partir da revolução industrial, do capitalismo liberal, da economia de mercado e da sociedade de consumo.

Com a revolução industrial, os veículos de comunicação de massa foram ampliados sobremaneira e propiciaram condições para que a indústria cultural se estabelecesse. Na sociedade contemporânea, podemos identificar a *mass media*, aqui representando o complexo de recursos utilizados para divulgação da informação, perpetuando e explorando a cultura, pulverizando a formação e convertendo-a em semiformação.

Duarte (2003, p. 444) afirma que o cerne da teoria adorniana sobre a semiformação é: “[...] a idéia de que as camadas desfavorecidas da população, antes que tivessem podido se formar propriamente, tornaram-se facilmente presas do modo atual tecnologicamente mediado – da ideologia, isto é, a indústria cultural.” Adorno observou que desde a metade do século XIX, a instrução técnica tem sido ministrada para atender aos interesses da classe dominante, e prevalece na sociedade burguesa tardia a supervalorização do conhecimento que possibilita o domínio da natureza e o desprezo de tudo que se relaciona com o âmbito cultural.

O Processo de Massificação da Cultura proporcionado pelas transformações tecnológicas e também geopolíticas engendrou toda a esfera cultural, associando-se também à educação escolar.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Nessa asserção os autores destacam a padronização e a produção em série presente na cultura de massas. Não existe preocupação por parte do *poder do monopólio* em esconder que se trata de um grande negócio. Na sociedade capitalista, a oposição de classes sociais é o terreno fértil para a cultura de massas, que aliena e reifica os bens culturais.

O Processo de Massificação da Cultura por trás da inocente ideologia comercial pseudodemocrática engolfa todas as possibilidades de formação cultural e a esta aniquila, pois

representa os interesses econômicos vigentes e dissemina a semiformação que busca a integração, a domesticação e a adaptação daqueles que passam a se sentir pertencentes, mas que na verdade, sua condição social não lhes permitirá pertencer.

Adorno (1996), em seu texto Teoria da Semicultura, aponta para a crise da formação cultural:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 1996, p. 388).

A partir dessa asserção, percebemos que o autor considera a formação cultural em um aspecto muito mais amplo do que meramente uma cultura seletiva de aspecto pedagógico. Seu texto nos oferece os seguintes sinais: formação cultural não se limita aos ambientes escolares; nela está implícita a sociedade. A fragilidade, ou a crise, como designada por ele, atinge a todos sem distinção. O problema é de todos os campos do saber, não é apenas da pedagogia e nem tão pouco da sociologia; não podemos culpar as carências do sistema escolar e dos métodos por essa crise.

Desse modo, a cultura é um conceito complexo que pode incorporar muitos sentidos e muitas definições. Nesse ponto, os estudos de Forquin (1993) contribuem para a discussão. O autor se aproxima das ideias de Adorno ao considerar que a educação está em crise, por causa da questão da cultura:

Esta crise é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente por toda a parte. Não se sabe mais o que verdadeiramente merece ser ensinado a título de estudos gerais: o círculo dos saberes formadores, aquilo que os Gregos chamavam de 'enklioi paidéa', perdeu seu centro e seu equilíbrio; a cultura geral perdeu sua forma e sua substância. Os anos 70 viram triunfar um 'discurso de deslegitimação' poderosamente articulado em torno de certas contribuições recentes das ciências sociais. O 'discurso de restauração' que se esboça nos anos 80 fica muito frequentemente confinado ao estreito âmbito do ressentimento. **De fato, por toda a parte, é o instrumentalismo que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola são sufocadas e ignoradas** (FORQUIN, 1993, p. 10 grifos nossos).

As questões como adaptação e instrumentalismo presentes no texto se assemelham às discussões de Adorno, que refuta a ideia de uma educação voltada para a domesticação e a adaptação, e desenvolve um amplo estudo em torno da razão instrumental e sua antítese – a razão emancipatória.

Forquin (1993) estabelece que o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se resguardar de uma reflexão sobre a questão da cultura, dos elementos culturais, dos diferentes tipos de escolhas educativas suscitadas por ela, sob pena de cair na superficialidade. Em uma sociedade em que a ideia de cultura tende a se tornar inconsistente, a função de transmissão cultural da escola fica mais difícil de ser assumida de forma adequada. O autor trabalha com a ideia de que educação e cultura apresentam uma relação íntima e orgânica, quer seja a palavra formação tomada de forma abrangente, significando a socialização do indivíduo, quer seja entendida no sentido restrito, unicamente ligada ao domínio escolar. Nesse sentido,

[...] pode se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’, que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Ao tratar a educação como intrinsecamente ligada à cultura, o autor assevera o caráter de memória viva que se encontra na ênfase dada por ele na função da educação de conservar e transmitir a cultura. Para Forquin (1993, p. 14) “[...] toda a educação do tipo escolar supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.”

Adorno (1996, p. 389) compreende a formação como a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva, entretanto reforça que ela apresenta um duplo caráter: “[...] remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação.” Ela tanto pode servir para se alcançar autonomia ou a adaptação, sendo a primeira ligada à formação e a última à semiformação.

Para explicar que a cultura encontrava-se em oposição cada vez mais direta à *práxis*, e estava sendo considerada na linguagem alemã do período como cultura do espírito, Adorno fundamenta-se na divisão do trabalho: “A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante

é aquela entre trabalho físico e intelectual” (ADORNO, 1995, p.164). A isso o autor designa *falência da cultura*; ela tirou dos homens a confiança em si e na própria cultura.

Adorno afirma que a cultura não cumpriu sua promessa (de igualdade), por conta da divisão de classes. A divisão entre trabalho físico e intelectual foi responsável por outras dicotomias entre, por exemplo, a atividade espiritual e a material, a produção e o consumo, a miséria e a riqueza.

[...] com a divisão do trabalho fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem estes elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada (MARX; ENGELS, 1999, p.45).

Percebemos que para Adorno tanto a questão da formação cultural como a própria cultura estão intimamente relacionadas às questões de ordenação social na sociedade capitalista. Partes de seus textos indicam um sentimento de impotência em relação a essa dada situação. Contudo, ao entender a educação enquanto emancipação e uma forma de conscientizar o indivíduo, demonstra sua confiança nas possibilidades de transformação:

[...] é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (ADORNO, 1995, p. 164).

Adorno acredita que na **não-cultura** - aqueles que ainda não foram domesticados - é que se assenta a possibilidade para a formação cultural e a consciência crítica, pois ao tomar contato com a cultura neutralizada e petrificada – a *semiformação* –, o sujeito não consegue resistir e se conforma com a realidade que lhe é prescrita.

A pesquisa aqui apresentada está organizada em três capítulos:

No **Capítulo I** apresentamos uma pesquisa bibliográfica sobre o percurso histórico da formação de professores ao longo da história do Brasil, assim como os debates atuais.

No **Capítulo II** buscamos localizar a temática da formação de professores em seu tempo e espaço. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, delineamos o cenário da

globalização e as implicações que afetam a sociedade e a educação. Esse novo contexto educacional traçado a partir da nova ordem mundial difundida por meio de organismos internacionais, da mídia e órgãos estatais desencadeou uma análise do que significa mudar em termos educacionais. Ainda neste capítulo apresentamos a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em curso no Brasil, constituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais n°. 9394/96 e as demais normas emanadas do MEC, que orientam o oferecimento desse nível de formação. Na sequência, foi necessário conhecer o sistema de controle designado Plano de Ações Articuladas (PAR) que oferece diagnóstico detalhado da situação educacional de cada município e subsidia as ações da União no âmbito da oferta de cursos de formação de professores. A partir dessa trajetória, descrevemos os sistemas criados para a oferta desses cursos e as parcerias estabelecidas entre a União, estados, Distrito Federal e municípios que visam à formação de professores da educação básica da rede pública. Concluimos o capítulo analisando aspectos da legislação e as ações em curso.

No **Capítulo III** – referencial teórico e conceitual – abordamos a questão da semiformação (*Halbbildung*) enquanto determinação na sociedade contemporânea capitalista em oposição à formação (*Bildung*). Alicerçada no texto *Theorie der Halbbildung* (Teoria da semicultura) de Adorno (1996) e estudos de demais autores como Zuin (1999), Marrach (2009), buscamos compreender a política de formação de professores apresentada no Capítulo II e suas relações com a massificação e a indústria cultural do ensino para entender a semiformação do professor.

Na **Conclusão** do trabalho, alinhavamos o que foi visto no Capítulo I, o histórico da formação do professor, os caminhos que surgiram para a política de formação do professor a partir do reordenamento da economia mundial, com o Capítulo II, quanto ao que representa a política de formação no contexto da semicultura, como atributo da indústria cultural e da massificação do ensino, e com o Capítulo III, finalizamos este trabalho identificando algumas possibilidades para a formação de professores no Brasil.

CAPÍTULO I

1. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo deste capítulo é compreender o percurso histórico da formação de professores da Educação Básica no Brasil e situar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas neste âmbito. Para tanto optamos por uma análise do cenário educacional no país desde o período da Colonização (1500-1822), passando pelo Império (1822-1889), pela Primeira República (1889-1930), Segunda República (1930-1937), Estado Novo (1937-1945), Nacional Desenvolvimentismo (1945-1964), Regime Militar (1964-1985) até chegar na Transição Democrática (1985- 2009).

Apesar de termos claro que a preocupação com a formação de professores só surgiu efetivamente no cenário brasileiro a partir da década de 1930, constituiu-se relevante conhecer e estudar as estruturas anteriores a esse período que serviram de pano de fundo para reconstruir os movimentos que lhes deram origem.

A argumentação em favor da pertinência deste contexto histórico está na premissa de que o conhecimento das condições históricas é fundamental para compreender a realidade atual.

1. 1 Da Colônia ao Império

O **Período Colonial (1500-1822)** foram os séculos perdidos para a educação, visto que quem buscava aventura e riqueza fácil, não precisava de um povo educado. Apesar de os portugueses terem feito do Brasil sua nova pátria, não se tratava de uma integração em busca de um bem comum, e sim de uma necessidade de adaptação. A falta de preocupação com o planejamento a médio e longo prazo e a ausência de universidades desvelava a pretensão dos portugueses de apenas usar os recursos da colônia.

Embora os colonizadores não estivessem preocupados com a educação, os jesuítas, nos dois séculos que permaneceram no Brasil, construíram nosso primeiro *Sistema Educacional*, sendo sua obra dividida em duas fases: no 1º século, adaptação e construção; no 2º século, desenvolvimento e extensão. Foram também os responsáveis pela unidade brasileira, ou tríplex unidade, a língua, a religião e a cultura (HOLANDA, 1995).

De acordo com Guiraldelli Jr., (2009, p. 3):

Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para que se estabelecesse uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas. Quando os jesuítas foram expulsos em 1759, eles tinham aqui no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando-se os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever.

A Companhia de Jesus sintetizou sua experiência pedagógica em um conjunto de normas e estratégias denominado *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos) que visava à formação integral do homem cristão. Não havia no **Período Jesuítico (1500 – 1759)** preocupação com a formação do professor, pois o ensino uniformizador era ministrado pelos padres e dirigido pelo Pe. Manuel da Nóbrega.

Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas do reino e de seus domínios, e isso pôs fim ao sistema colonial do ensino jesuítico. No **Período Pombalino (1759 – 1822)**, não existia uma reforma educacional para substituir a anterior, não havia nem professores suficientes para substituí-los. Somente em 1772, treze anos depois da expulsão da Companhia de Jesus, é que se começou a apresentar pequenas reformas e ações com o objetivo de reorganizar o *sistema educacional*. Nessas reformas prevaleceu o método pedagógico autoritário e de rígida disciplina herdado dos jesuítas, porém fragmentado e sem unidade (regime de aulas régias).

A educação continuou a cargo das escolas confessionais, os mestres eram nomeados de acordo com os bispos e pelos padres-mestres e capelães de engenho, registram-se nesse período, a ausência do senso pedagógico e a ignorância das matérias daqueles que ensinavam (AZEVEDO, 1964).

O ensino no **Império (1822 – 1889)** foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a escola de ler e escrever, que ganhou um incentivo da Corte e cresceu consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das aulas régias, mas recebeu várias novas cadeiras (disciplinas), principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro (GUIRALDELLI Jr., 2009).

A primeira Constituição Brasileira, datada de 1824, reservou uma legislação sobre a *instrução* com o fim de organizar a educação nacional. De acordo com a Constituição: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Após longos debates entre parlamentares, foi aprovada a Lei de 15/10/1827 que: “[...] manda criar escolas de primeiras

letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. A respeito da formação de professores, a mesma lei estabelecia em seu Art. 5º:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os **que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais** (BRASIL, 1827, s/p, grifos nossos).

Começava, a partir dessa lei, um círculo vicioso que se estende até os nossos dias em relação às políticas educacionais. Apesar dela conter um *objetivo importante* ‘*criar escolas de primeiras letras*’, ela veio desacompanhada de meios para atingir o objetivo, e neste caso específico, relega-se ao professor unicamente a responsabilidade pela sua formação.

Não demoraram a começar as denúncias de que a Lei de 1827 não trazia resultados, e entre as críticas que o ministro do Império Lino Coutinho (1831 – 1836) apresentava, estava a falta de recursos, a complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei; ele também responsabilizava os “[...] professores pelo desleixo e os alunos pela vadiagem”(NASCIMENTO, 2008, p. 2).

Com o Ato Adicional de 06/08/1834, as Assembléias Legislativas atribuíram poderes às províncias para estas legislarem sobre a *instrução pública*, regulamentando e promovendo a educação primária e secundária, desde que respeitadas as imposições gerais do Estado. Ao Governo Central, cabia cuidar do Ensino Superior. A partir dessa descentralização, foi criada, por meio da Lei nº. 10, de 1835, a primeira Escola Normal¹ Brasileira na Província do Rio de Janeiro, que tinha por objetivo habilitar aqueles que pretendiam atuar no magistério da instrução primária e os professores que não tinham adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo.

Assim, partindo de um modelo europeu, e com um currículo baseado no ler e escrever pelo método Lancaster², nas quatro operações e proporções, na língua nacional, em elementos geográficos e nos princípios de moral cristã, as primeiras escolas normais limitavam-se a preparar o futuro professor tanto didática quanto profissionalmente para o método.

¹ A denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685 e significava, naquele momento, ensino coletivo dado às crianças. No início do século XIX, essa mesma expressão passou a significar “escola modelo”. Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela em que os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma) por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares (VICENTINI; LUGLI, 2009).

² Este método que também ficou conhecido como ensino mútuo, foi criado em 1801 na Inglaterra durante a Revolução Industrial. Os alunos, que podiam chegar a quinhentos em uma classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto, do qual podia ter uma visão completa das atividades dos grupos, aos quais não se dirigia diretamente – a comunicação era feita por meio de sinais. Os únicos que podiam falar com o professor eram os monitores que repassavam as lições para os respectivos grupos (BASTOS, 2005 apud VICENTINI; LUGLI, 2009).

Asseveramos que além de *preparar o professor*, a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro representou forte apoio à hegemonia do grupo conservador. Segundo Villela (1992, p. 28):

[...] somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Nessa asserção, Villela aponta o uso da educação como forma para consolidar e expandir a hegemonia da classe dominante, uma escola de formação de professores nesses moldes faz com que os docentes formados por ela sejam multiplicadores do pensamento daqueles que se encontram no poder.

De acordo com Moacyr (1939, p.199, apud TANURI, 2000, p. 64-65) a primeira escola normal do Brasil teve pouca duração, sendo extinta em 1849. A autora ressalta que “[...] em 1840, após quatro anos de funcionamento ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério”. Apenas em 1859, a partir da Lei Provincial 1.127, é que se determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província.

A experiência da Escola Normal também foi reproduzida por outras províncias, tais como: Minas Gerais (1840); Bahia (1841); São Paulo (1846); Pernambuco e Piauí (1864); São Pedro do Rio Grande do Sul (1869); Pará (1871); Sergipe (1871) e Amazonas (1872); Espírito Santo (1873); Rio Grande do Norte (1874); Maranhão (1874 – particular subvencionada pelo governo; 1880 – escola pública); Paraná (1876); Santa Catarina (1880); Ceará (1884); Mato Grosso (1874); Goiás (1884). Apesar de sua disseminação por vários estados do país, ressaltamos que a trajetória da Escola Normal foi “[...] incerta e atribulada, submetida a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograr algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino” (TANURI, 2000 p. 64).

Segundo Vicentini e Lugli (2009), os professores que lecionavam nas escolas normais, de modo geral, eram profissionais de *notório saber* (autodidatas), muitas vezes com diploma universitário em diversas áreas, sobretudo em Medicina e em Direito. A Escola Normal paulista, reaberta em 1890, pela reforma Caetano de Campos, tinha no corpo docente, especialistas estrangeiros, como é o caso da norte-americana Márcia Browne.

Nos últimos anos do regime monárquico, foi possível delinear o relevante papel que a mulher iria ter no ensino brasileiro. As escolas normais que a princípio eram fechadas às mulheres foram sendo abertas, e a figura feminina passou a ser predominante. Destacamos que a profissão de professora harmonizava-se com os trabalhos domésticos tradicionais e ainda era a “[...] solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p.66).

Se a educação básica neste período foi pouco cuidada, em relação ao ensino superior, a situação era ainda mais grave. A desorganização e a falta de planejamento permearam a obra de colonização dos portugueses que, centrados em seu objetivo econômico de explorar com o mínimo esforço, não se preocuparam com a formação física de seus povoados e nem com a vida intelectual. Enquanto os espanhóis criavam universidades e formavam bacharéis e licenciados, no Brasil não havia universidades e era reduzido o número de brasileiros graduados em Coimbra (HOLANDA, 1995).

Além desse atraso intelectual, foi também grave a ausência da imprensa em nossas terras. Em 1747, nosso primeiro estabelecimento gráfico foi fechado por ordem real; era proibida a veiculação de idéias entre o povo, com receio de causar insurreição. A primeira gráfica brasileira datada de 1808 coincide com a chegada da corte no País. A imprensa (1830-1831) reforçou o movimento político na abdicação de Pedro I e ajudou a acabar com o primeiro Império.

A partir de 1871, após a proclamação da Lei do Ventre Livre, os políticos nacionais começaram a registrar em seus discursos a preocupação com a educação das crianças nascidas das escravas. Foi ressaltada, nesse período de efervescência das ideias liberais, também a necessidade de educar as mulheres e superar o analfabetismo (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Porém foi a Abolição da Escravatura em 1888 que marcou definitivamente o início de um novo tempo no Brasil. Conforme Holanda (1995), o cenário urbano começou a crescer, a necessidade de mão-de-obra não-escrava ampliou e favoreceu as migrações; o declínio do predomínio rural trouxe novos políticos ao poder, fechava-se o ciclo da cana-de-açúcar e iniciava-se o ciclo do café. Tratava-se de dois mundos: um morrendo e o outro começando a nascer. E apesar dos ideais democráticos, muitas vezes contraditórios, a reforma era lenta.

Ressaltamos a influência das gerações jovens nesse processo de reforma, pois educadas na Europa, em São Paulo, ou no Recife, já não voltavam às fazendas e engenhos patriarcais, depois de formados, mas permaneciam nas cidades.

1.2 Período Republicano

O **Período Republicano** não chegou por meio de um grande movimento popular, foi instaurado como um movimento militar com apoio dos barões do café e outros grupos regionais insatisfeitos com a política do Império (GUIRALDELLI Jr., 2009).

A **Primeira República (1889-1930)** manteve e aperfeiçoou a base da estrutura do poder vivenciada no período político anterior, o Coronelismo. Assim caracterizou-se pelo continuísmo ou imobilismo político (NAGLE, 2001).

Esse quadro de estagnação começou a se modificar ao final da Primeira República com a crise do sistema agrário e o crescimento do setor industrial que impulsionou a urbanização e a ampliação da camada média.

Destacamos o papel do imigrante em relação às alterações sociais que aconteceram nesse período:

Elemento importante e impulsionador de alterações no setor social foi, sem dúvida, o processo migratório. Embora seu período áureo possa ser situado entre 1888-1914, a imigração continuou de maneira significativa durante o último decênio da Primeira República (DIÉGUES JÚNIOR, 1964, apud NAGLE, 2001, p. 37).

Assim podemos asseverar que o tema *questão social* surgiu por meio do proletariado (em sua maioria imigrante) nos últimos anos da década de 1910 e início da década de 1920. Esse fato mudou a forma de ver o problema dos diferentes agrupamentos antes amenizado, pois as classes dominantes se esforçavam por justificar a natural harmonia que deveria existir entre as diferentes classes. O proletariado modifica essa apresentação simplista do problema e revela a outra face difundindo “[...] uma imagem dicotômica da estratificação social: *exploradores*, num polo; *explorados*, em outro” (NAGLE, 2001, p.151).

Diante de tantas transformações, a década de 1920 caracterizou-se como um período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, e foi marcada pelo confronto de ideias entre correntes contrárias, influenciadas pelos movimentos europeus. Destacamos que nesse período, a escola brasileira mudou radicalmente os objetivos, conteúdos e função social. E principalmente a escola primária tornou-se “[...] ponto de preocupações de educadores e homens públicos” (NAGLE, 2001, p. 152).

Com a crise de 1929 que afetou gravemente o Brasil, as forças produtoras rurais perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 30 foi o marco

referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital do período anterior permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

Durante a Primeira República, apesar de se iniciar a implantação das escolas normais, não se podia falar em um modelo único de formação de professores no Brasil. Conviviam juntos vários modelos que misturavam dimensões de cultura geral e de cultura profissional na formação docente. De acordo com Tanuri (apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38 - 39):

O elemento comum a quase todos esses diferentes modelos de formação foi o Curso Primário Complementar. Instituído em São Paulo na reforma de 1892, este se constituía de 4 anos realizados após os 4 primeiros anos do ensino primário, com objetivo inicial de aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola elementar. No ano de 1895, foi instalada a primeira Escola Complementar, junto à Escola Normal de São Paulo, com o objetivo de apresentar um paradigma de organização e funcionamento para as demais escolas desse tipo no estado. Entre essa data e o ano de 1903 começaram a funcionar mais quatro Escolas Complementares no estado de São Paulo. No entanto, já desde 1895 o curso primário complementar tornou-se um curso de formação de professores.

A transformação das escolas complementares em escolas de formação de professores surgiu em virtude do alto custo das escolas normais que exigiam professores qualificados e edifícios próprios. Esses cursos eram insuficientes para formar todos os professores necessários, e diante dessas limitações, transformou-se o Curso Primário Complementar em curso de formação de professor, preparando assim minimamente os professores para lecionarem.

A **Segunda República (1ª Fase 1930 -1937)** foi marcada pela atuação do Governo Provisório e as lutas ideológicas, que ocorreram no campo político, econômico e educacional. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação.

E é nesse contexto que em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo cargo de ministro foi ocupado por Francisco Campos. Em 1931, o governo provisório sanciona decretos, organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes.

Esses decretos ficaram conhecidos como *Reforma Francisco Campos*:

1. Decreto nº. 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº. 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº. 19.852 de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº. 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino Secundário.
5. Decreto nº. 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº. 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2003, p. 131).

A partir da Reforma Francisco Campos (1931), começou a delinear-se um sistema nacional de ensino. Até então o que existia “[...] eram sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2003, p. 131).

Contudo, apesar de Francisco Campos fazer parte dos renovadores da educação e ter empreendido na década anterior uma reforma educacional em Minas Gerais, havia por parte dos reformadores liberais paulistas certo descontentamento em relação aos rumos da política educacional do Governo Federal. Esse descontentamento culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em jornais de grande circulação em março de 1932 (PAGNI, 2000).

Conforme Marrach (2006, p. 186), “O movimento exprimiu o pensamento liberal democrático da Escola-Nova, no qual o Esclarecimento estava a serviço da razão voltada ao desenvolvimento da ordem social e econômica vigente”. Essa asserção nos revela que para além de uma reformulação educacional, os signatários do manifesto pensavam a reforma social, transformando a escola em um laboratório de vida democrática.

Nesse manifesto, Fernando de Azevedo reforça a necessidade de uma unidade de formação de professores e reitera a profissão dos professores primários como a mais alta importância. Destacamos a citação referente ao Manifesto:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 2006, p. 200).

Nessa asserção, observamos a dura crítica à negligência com que o Governo Federal tratava a formação dos professores que exerceriam suas funções no magistério primário. O autor reclama a necessidade de uma formação em nível superior em cursos universitários, em faculdades, ou escolas normais elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.

Entretanto, apesar dos avanços que obtivemos em relação à abertura de cursos de formação de professores em nível superior, a exigência legal de tal reivindicação, após 78 anos³, ainda não aconteceu. Ressaltamos que os ideais de Fernando de Azevedo, segundo Cândido (1981, apud MARRACH, 2006), embasaram a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, durante o governo de Armando Salles de Oliveira.

A Universidade de São Paulo foi a primeira a ser criada a partir do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando para o Ensino Superior o regime universitário. A USP apresentava na sua concepção a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que tinha por objetivo a formação de professores para o magistério secundário (ROMANELLI, 2003).

O período referente à **2ª Fase da República (1937 -1945)** corresponde ao Estado Novo e ao Regime Totalitário. A economia era voltada para a indústria, e a educação vista como fator importante para o desenvolvimento. Baseadas nessa linha de pensamento, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em relação aos problemas educacionais, o período do Estado Novo pode ser caracterizado como uma espécie de hibernação para as lutas ideológicas. Houve ainda nesse período um retrocesso no âmbito da educação, enquanto a Constituição de 1934 afirmava ser a educação um dever do Estado, na “[...] nova redação da Constituição de 1937, a educação passou a ser meramente supletiva” (ROMANELLI, 2003, p. 153).

³ Considerando a data da publicação do manifesto e o ano de referência desse trabalho 2010.

Em 1939 foi criado o primeiro Curso de Pedagogia do Brasil na Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia incluía o Curso de Bacharelado em Pedagogia, ou Técnico de Educação, e o de Didática que licenciava para atuar como professor da Escola Normal. Esse curso foi uma consequência do Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939 (SÁ, 2006).

O Decreto-Lei de 1939 determinava um currículo pleno para o Curso de Pedagogia e para tanto usava o esquema 3 + 1. Essa forma de organização caracterizava o padrão federal universitário da época. Ressalta-se que os cursos de Pedagogia permaneceram com esse formato por 23 anos, só sendo alterado a partir da Lei nº. 4.024/61, quando o Conselho Federal de Educação baixou os currículos mínimos para vários cursos, entre eles o de Pedagogia (SÁ, 2006).

A denominação 3 + 1 surgiu da própria duração do curso, visto que para a formação de bacharéis ficou determinado o tempo de integralização de três anos, e após esse período, adicionava-se um ano de curso de didática e formavam-se os licenciados (SILVA, 2003).

As reformas do ensino denominadas Leis Orgânicas do Ensino iniciaram-se em 1942, por meio do ministro Gustavo Capanema, que já ocupava a pasta desde 1934. Após a queda de Vargas, durante o Governo Provisório (1946) foram baixados mais decretos-leis.

Durante os três últimos anos do Estado Novo, foram instituídos os seguintes decretos-leis:

1. Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
2. Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
3. Decreto-lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1943: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
4. Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial.

E durante o Governo Provisório, foram instituídos os seguintes decretos-leis:

1. Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
2. Decreto-lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
3. Decreto-lei nº. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
4. Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Dentre esses decretos-leis, analisaremos apenas o que se refere à Lei Orgânica do Ensino Normal – Lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Essa lei teve os mesmos efeitos administrativos que a Lei Orgânica do Ensino Primário, que “[...] centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional” (ROMANELLI, 2003, p. 163).

Embora as escolas normais existissem no Brasil desde 1835, não existia até o Decreto - Lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, nada que as unificasse; assim como o Ensino Primário, a Escola Normal era de responsabilidade dos estados e ficava restrita às suas ações.

Assim o referido decreto foi a primeira tentativa de unificar o ensino normal e tinha como objetivos prover a formação de professores para as escolas primárias, habilitar os administradores dessas escolas, desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

A nova lei estabeleceu a formação do seguinte modo: Ensino Normal (1º e 2º Ciclos); Cursos de Especialização para Professores Primários e Cursos de Habilitação para Administradores Escolares do Grau Primário.

1º Ciclo ministrado no Curso Normal Regional apresentava um currículo de Formação Básica (três séries) e na quarta série oferecia duas disciplinas específicas para o magistério, sendo elas: Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino. Observamos também que nos dois últimos anos do curso (3ª e 4ª séries), a disciplina de Educação Física era aplicada a recreação e jogos. Para o ingresso nesse curso, o aluno deveria ter concluído os estudos primários e ter idade mínima de 13 anos. Ressaltamos que o curso de 1º Ciclo habilitava para reger aulas de ensino primário, mas não formava o professor primário.

2º Ciclo ministrado na Escola Normal que oferecia também o Ciclo Ginásial do Ensino Secundário era quem formava o professor primário. O Currículo do Curso de Formação de Professores Primários apresentava, a partir da segunda série, disciplinas específicas para a formação do magistério, sendo elas: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, e Prática de Ensino.

Ao comparar o 1º com o 2º Ciclo, percebemos que o primeiro resumia-se a uma formação aligeirada, com objetivo de atender à necessidade de professores primários, ou conforme reza o próprio decreto, “formar *Regentes de Ensino Primário*”. Já o 2º Ciclo, apesar

de ter uma duração menor – três séries –, preocupava-se mais com uma formação pedagógica. Interessante observar a pouca valorização que era dispensada à formação do 1º Ciclo, visto que este nem era obrigatório para o ingresso no 2º Ciclo, onde podia ingressar quem tivesse apenas o certificado do Curso Ginásial.

Do ponto de vista ético, esse decreto também apresentava problemas. Apesar de termos no país, nesse período, um grande número de professores leigos com idade superior a 25 anos, estes ficaram proibidos de melhorarem sua formação: “Parágrafo Único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos” (BRASIL, 1946).

Os **Cursos de Especialização de Ensino Normal** compreendiam os seguintes ramos: Educação Pré-Primária, Didática Especial do Curso Complementar Primário, Didática Especial do Ensino Supletivo, Didática Especial de Desenho e Artes Aplicadas, Didática Especial de Música e Canto.

Os **Cursos de Administradores Escolares do Grau Primário** habilitavam diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.

Conforme Cunha:

A política educacional do Estado Novo instituiu um sistema educacional *dual* onde havia um segmento destinado aos jovens das ‘classes menos favorecidas’ e outro segmento destinado à classe formada pelas ‘individualidades condutoras’, ambos destinados às situações preexistentes (CUNHA, 1983, p. 237).

Essa asserção nos revela não um fato inovador que ocorreu na história da educação brasileira, mas que nesse período a dualidade da educação ficou mais explícita. Vale frisar que após 11 anos de vigência das leis orgânicas, que reformaram o Ensino Normal, a constatação para a qual as tabelas 1 e 2 apontam é que o este teve pouca influência na modificação da realidade.

Tabela nº. 01 - Número de Normalistas e Não-Normalistas

| Anos | Porcentagem | | Números índices | |
|-------------|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Normalistas | Não-normalistas | Normalistas | Não-normalistas |
| 1940 | 60 | 40 | 100 | 100 |
| 1945 | 62 | 38 | 118 | 110 |
| 1950 | 52 | 48 | 137 | 192 |
| 1955 | 52 | 48 | 186 | 264 |
| 1957 | 53 | 47 | 221 | 297 |

Fonte: Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro (WEREBE apud ROMANELLI, 2003, p. 162).

Os dados da Tabela nº. 01 revelam que apesar do número de normalistas ter se ampliado de 100 (1940) para 221 (1957), não houve redução no número de não-normalistas. Pois o crescimento de professoras não-normalistas de 100 (1940) para 297 (1957) foi superior ao número das professoras normalistas, o que demonstra que o número de escolas que ofereciam o Ensino Normal não era suficiente para atender à demanda.

Tabela nº. 02 - Número de Normalistas e Não-Normalistas por Região

| Regiões | Normalistas | Não-Normalistas | Total |
|--------------|---------------|-----------------|----------------|
| Norte | 1.616 | 4.147 | 5.763 |
| Nordeste | 8.949 | 20.983 | 29.932 |
| Leste | 32.456 | 26.962 | 59.418 |
| Sul | 52.824 | 28.950 | 81.774 |
| Centro-Oeste | 1.527 | 4.642 | 6.169 |
| Total | 97.372 | 85.684 | 183.056 |

Fonte: Educação e Sociedade no Brasil (FERNANDES apud ROMANELLI, 2003, p.162).

Ao analisar a Tabela nº. 02, percebemos a discrepância do nível de formação dos professores do período entre as regiões do país. O maior número de normalistas encontrava-se na Região Leste e Sul, com 87,58%; as demais – 12,42% – estavam distribuídas em outras regiões.

Depois deste percurso, é importante frisarmos que a educação em bases nacionais já estava presente no discurso dos reformadores escolanovistas. Contudo, nesse período, transformou-se em questão de segurança nacional, considerando o clima de guerra no final dos anos 1930.

Assim, as medidas educacionais acompanharam o cenário econômico, político e social nacionalista. Durante esse período, o governo brasileiro procurou inviabilizar as escolas etnicamente diferenciadas, introduziu novos currículos, com tendência nacional, estimulou o patriotismo etc. Entretanto, em vez de organizar um sistema educacional a partir das suas reformas, o governo conseguiu apenas ampliar e legitimar um sistema de discriminação social, considerando o dualismo que dividia a educação das elites e a das camadas populares.

O período conhecido como **Nacional Desenvolvimentismo (1945 -1964)** foi marcado pelo retorno do país ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo e marcados pela esperança do progresso (ARANHA, 2006). A educação caminhava na perspectiva da Constituição de 1946 – um documento de inspiração ideológica liberal-democrática.

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade *a todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas do século XX (ROMANELLI, 2003, p.171).

Assim podemos afirmar que baseado na doutrina da nova Constituição, esse foi um período dos mais fecundos na luta em torno dos problemas da educação. O ministro da Educação Clemente Mariani constituiu uma Comissão de Educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional.

Essa comissão foi presidida pelo professor Lourenço Filho, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1945. Somente após um longo e tumultuado percurso de 13 anos é que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 4024/61. Durante esse período de discussão, dominou a questão da centralização e descentralização do ensino. Por fim o anteprojeto encaminhado à Câmara foi substituído por outro proposto pelo deputado Carlos Lacerda. A referida lei, quando aprovada e publicada, já se encontrava ultrapassada porque o país passava a ter outras exigências: a economia que antes era predominantemente agrícola já começava a se estruturar para a industrialização.

Na década de 1950, houve uma expansão de 150% nas matrículas do Ensino Normal trazendo grandes problemas e contribuindo para a sua decadência. A oferta de cursos por meio da Escola Normal oficial era reduzida, ao mesmo tempo em que se ampliava desregradamente a oferta em instituições particulares, principalmente em São Paulo e Minas Gerais. Assim, a Escola Normal passou a ser objeto de críticas, pois a partir da Lei Orgânica de 1946, a formação se descaracterizou, uma vez que o curso se aproximou do ginásio/colegial (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ressaltamos que essa estrutura que já vinha causando problemas na formação de professores não foi alterada com a nova LDB. Comparando o Cap. IV da LDB que se refere à formação de professores com as legislações anteriores, notamos que a estrutura tradicional do ensino foi mantida e o Ensino Normal ficou composto da seguinte forma:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961).

Observamos a semelhança dessa estrutura com a que havia sido estabelecida pelo Decreto-Lei nº. 8.530, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal. Em relação à expedição de diplomas, a estrutura também permaneceu a mesma: “As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário” (BRASIL, 1961).

Conforme Marrach (2006, p. 206):

A campanha de defesa da escola pública – as infindáveis discussões sobre o projeto de Leis de Diretrizes e Bases da Educação, – mostrou que a educação escolar foi-se tornando cada vez mais importante para o trabalho assalariado, para o trabalho de escritório, para a formação de técnicos, para o trabalho de planejamento, para a formação das elites econômicas, políticas e culturais da nação, para a produção da ciência voltada para o desenvolvimento social e econômico do país.

Apesar de a LDB aprovada não refletir os anseios dos educadores, a primeira década de 1960 foi marcada por muitos movimentos de educação e cultura popular, dentre eles destacam-se: Centro Popular de Cultura (CPC), fundado em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimento de Cultura Popular (MCP), cuja primeira manifestação ocorreu em Recife/PE, 1960; Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1961. Esses movimentos foram desativados em 1964 com o golpe militar, por serem considerados subversivos, e seus líderes penalizados (ARANHA, 2006).

Foi nesse período também que Anísio Teixeira publicou *Educação não é privilégio* (1957). Nesta obra ele demonstrou que a República Brasileira era incapaz de promover uma educação que formasse o cidadão, conforme apregoavam os filósofos iluministas (MARRACH, 2006).

Em relação ao Curso de Pedagogia, conforme Art. 70 da Lei 4.024/61, caberia ao Conselho Federal de Educação (criado pela mesma lei) fixar o currículo mínimo e a duração dos cursos. Assim foi aprovado o Parecer CFE nº. 251/62 que o regulamentou, efetuando poucas alterações na estrutura anterior.

Observamos neste parecer que o Curso de Pedagogia demonstrava fragilidade, e segundo o autor Valnir Chagas, “carecia de conteúdo próprio”, visto que a formação de

professor primário deveria ser oferecida em nível superior, e a de técnico em educação, em níveis posteriores. Contudo estava estabelecida a formação do professor primário no secundário.

De acordo com o Parecer 251/62, o Curso de Pedagogia continuou a ser oferecido em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, no entanto flexibilizou-se a oferta, visto que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas simultaneamente com o bacharelado. O curso permaneceu com características generalistas e sem habilitações técnicas, mas inovou ao deixar para as instituições a distribuição das disciplinas pelas quatro séries (SAVIANI, 2007).

O currículo mínimo para o bacharelado de Pedagogia era composto por sete matérias – cinco obrigatórias e duas opcionais –, sendo as obrigatórias: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação, filosofia da educação e administração escolar. E as opcionais: biologia, história da filosofia, estatística, método e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

A única disciplina que diferenciava o curso de licenciatura do de bacharelado era didática e prática de ensino. Destaca-se que a escolha das matérias optativas era feita pela instituição e não pelo aluno.

Segundo Silva (2003, p. 17) os legisladores:

[...] trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Essa asserção demonstra a fragilidade com que se iniciou o Curso de Pedagogia que na sua concepção não teve a pretensão de formar um professor melhor qualificado, mas se limitou a formar profissionais que não sabiam ao certo onde poderiam atuar.

O golpe militar de 1964 marcou o início do **Período Militar (1964 - 1985)** em que os militares governaram o Brasil. Esse período ficou caracterizado pela ausência de democracia, supressão de direitos constitucionais, perseguição política, censura e repressão.

São muitos os reflexos da ditadura militar na educação. Destacamos o caráter ideológico e manipulador das ações, dentre elas o Decreto-lei de 1969, que tornou obrigatória

as disciplinas de Educação Moral e Cívica nas escolas de ensino primário, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) para o ensino secundário, e para o ensino superior, Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Segundo Aranha (2006, p.315): “O Decreto-lei nº. 477 de 1969 proibia aos professores, alunos e funcionários das escolas, toda e qualquer manifestação de caráter político”. Ressaltamos que o governo militar não revogou a Lei nº. 4.024/61, mas introduziu várias alterações, muitas de forma autoritária por meio de decretos-leis.

Durante o período da ditadura militar, foi introduzida no país a tendência tecnicista e foram realizados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e United State Agency for International Development (MEC-USAID). Essa tendência foi caracterizada pela excessiva burocratização do ensino, com exigências de preenchimento de inúmeros papéis com o objetivo de controlar o trabalho do professor (ARANHA, 2006).

Ressaltamos que a tendência tecnicista foi a concepção pedagógica que predominou nas décadas de 1960 e 1970, contudo não ignoramos que houve concepções pedagógicas contra-hegemônicas neste período. Em relação à década de 1970, Saviani (2008, p. 117) afirma que: “[...] a visão crítica empenhou-se em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção.” Entretanto as pedagogias críticas, apesar de terem alcançado certa hegemonia na mobilização dos educadores, não podem ser consideradas predominantes nesse período.

Entre as principais alterações na legislação, encontra-se a Lei nº. 5.540/68 que regulamentou o ensino para o 1º e 2º graus. A reforma da educação baseada nos acordos de assistência técnica e cooperação financeira entre o MEC/USAID tinham como pressupostos teóricos a filosofia positivista e a psicologia behaviorista (ARANHA, 2006).

Em relação ao Curso de Pedagogia, as inovações ficaram por conta do Parecer nº. 252/69, que fixou seu currículo mínimo e sua duração, visando à formação de professores para o *Ensino Normal* e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Esse parecer definia que o pedagogo estava habilitado a lecionar para o “Ensino Normal⁴ e poderia também lecionar nas séries iniciais com a célebre frase “[...] quem pode o mais pode o menos”.

De acordo com esse parecer, o currículo do Curso de Pedagogia compreendia uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específica. A parte comum abrangia as seguintes matérias: Sociologia Geral,

⁴ Ensino este que foi revogado posteriormente pela Lei 5.692/71, que instituiu “a habilitação Magistério”.

Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

A parte diversificada do currículo instituído pelo Parecer nº. 252/69 era composta pelas seguintes matérias e atividades: a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional; e) Princípios e Métodos de Administração Escolar; f) Administração da Escola de 1º. Grau; g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; h) Supervisão da Escola de 1º. Grau; i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; j) Inspeção da Escola de 1º. Grau; l) Estatística Aplicada à Educação; m) Legislação do Ensino; n) Orientação Vocacional; o) Medidas Educacionais; p) Currículos e Programas; q) Metodologia do Ensino de 1º Grau; r) Prática de Ensino na Escola de 1º. Grau (estágio) (BRASIL, 1969).

Além das matérias da parte comum, as oito possibilidades de habilitações específicas exigiam o cumprimento de matérias diversificadas, conforme estipuladas pelas letras acima elencadas: **1)** Orientação Educacional (a, b, d, n, o); **2)** Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º. e 2º grau (a, b, e, l); **3)** Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º. e 2º grau (a, b, g; p); **4)** Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º. e 2º grau (a, b, i; m); **5)** Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (a, q; r); **6)** Administração Escolar para exercício na escola de 1º. Grau (a, f; l); **7)** Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º. Grau (a, h; p); **8)** Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º. Grau (a, j; m) (BRASIL, 1969).

A carga horária estipulada para os cursos de Pedagogia e o tempo de integralização dependiam também da escolha das habilitações. Para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção, todas para o exercício nas escolas de 1º e de 2º graus e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, a exigência era de 2.200 horas a serem integralizadas num período de três a sete anos letivos. Para as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, todas para o exercício na escola de 1º grau, a carga horária exigida era de 1.200 horas-atividades, podendo ser integralizadas entre um ano e meio a quatro anos (BRASIL, 1969).

O diploma do Curso de Pedagogia compreendia por fim uma ou duas habilitações da mesma ordem de duração ou de ordens de duração diferentes. O diplomado poderia complementar seus estudos e obter novas habilitações que seriam apostiladas no seu primeiro diploma.

Vale frisar que a nova estrutura curricular diversificada em função de habilitações específicas fragmentou ainda mais a formação do pedagogo. Este parecer que assegurou a formação do pedagogo permaneceu incólume por quase trinta anos, ou seja, até a aprovação da LDB nº. 9.394/96.

Quanto ao Ensino Normal, em muitas regiões do país pôde se observar um crescente desprestígio. Os fatores que contribuíram para isso foram a ampliação das oportunidades de trabalho para as mulheres e as deficiências de formação para o exercício profissional (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Lei 5.692/71, que regulamentou a reforma do 1º e 2º grau, implantou a *habilitação Magistério* de caráter técnico e profissionalizante, em que, de acordo com o Art. 30: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: (a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau”. Coube ao Parecer CFE nº. 45/72, fixar mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional, ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau. Este parecer só foi revogado em 1999 pela Resolução CNE/CEB nº. 4/99, assim como a Lei 5.692/71 foi revogada pela nova LDB nº. 9.394/96.

Nas décadas de 1960 a 1970, assistimos ao crescimento do número de cursos de Pedagogia no país, que foi acompanhado de duras críticas à qualidade da expansão, pelas condições de oferta precárias, pelo excessivo número de alunos e pelos professores despreparados.

Esse crescimento da oferta sem os cuidados necessários acabou por desprestigiar o Curso de Pedagogia, cuja oferta se dava prioritariamente em instituições de ensino isoladas na rede particular e não em universidades. O campo de trabalho desses pedagogos também foi objeto de crítica, *a priori* tornavam-se *técnicos em educação* e passavam a oferecer uma espécie de treinamento em serviço para os professores que de acordo com o Censo de 1964 girava em torno de 40% de leigos. Contudo isso gerou conflito, visto que os professores em exercício não reconheciam a autoridade desses técnicos, pois além de estes não terem vivência em sala de aula, também não conheciam as reais condições de ensino do país.

Na sequência dos acontecimentos, a partir da década de 1970 e durante toda a década de 1980, as condições do Curso de Pedagogia foram reiteradamente discutidas e analisadas em vários fóruns por estudantes, professores e órgãos governamentais. Esse debate foi fecundo e auxiliou a elaborar a redação da LDB promulgada em 1996.

A partir desse estudo, que nos auxiliou a compreender as estruturas profundas que abrigaram as políticas educacionais voltadas para a formação de professores até 1983, iniciaremos a análise da **Transição Democrática**.

1.2.1 Transição Democrática (1984 – 2009)

A transição democrática no Brasil ocorreu de forma lenta e gradual. Nesse processo se passaram 11 anos até que os civis retomassem o poder e mais outros cinco para que o Presidente da República fosse eleito por voto popular (KINZO, 2001).

De acordo com Kinzo (2001, p. 4), podemos dividir esse processo de democratização em três fases:

[...] de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores - civis - passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil.

Vale ressaltar o papel importante dos movimentos sociais no processo de democratização, mormente daqueles movimentos ligados aos direitos humanos que cumpriram um papel primordial na redemocratização política, resistindo ao estado autoritário e combatendo as violações da privacidade e da cidadania (VIOLA, 2008).

Nesse contexto de transição política que incidia sobre o país, as ações do Ministério da Educação (MEC) foram também abaladas. A necessidade de realizar acordos necessários à conciliação nacional acarretou situações como no caso do Governo de **José Sarney (1985 – 1990)** em que tivemos cinco ministros da Educação alguns ficaram no posto menos de um mês, são eles: Marco Maciel (15/03/1985 – 14/02/1986), Jorge Bornhausen (14/02/1986 – 05/10/1987), Aloísio Guimarães Sotero (06/10/1987 – 30/10/1987), Hugo Napoleão do Rego Neto (03/11/1987 -16/01/1989), Carlos Corrêa de Menezes Sant’anna (16/01/1989 – 14/03/1990).

A década de **1990** chegou sob a égide da Nova Constituição e com a responsabilidade de elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa década foi marcada pela passagem meteórica de **Collor de Mello (1990-1992)** pela Presidência. O primeiro presidente eleito, após quase 30 anos de interrupção do processo eleitoral democrático, renunciou após a aprovação pelo Congresso Nacional do seu *impeachment*, causado pela denúncia de um

extenso esquema de corrupção existente no seu governo. Collor foi substituído pelo seu vice-presidente **Itamar Franco (1992-1995)**, que empossou, em maio de 1993, o senador Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda. Este ministro implementou o Plano Real que lhe deu credibilidade suficiente para se eleger nas eleições seguintes para Presidente da República (1995-2003).

As políticas educacionais durante os governos de Collor e de Itamar foram pouco significativas e marcadas pela ausência de um Projeto Educacional. Revelaram-se, na verdade, como um conjunto de ações desconectadas e fragmentadas, entre as quais podemos citar: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania que tinha por objetivo reduzir em até 70% o número de analfabetos no período de 1991 a 1995; o projeto de construção de Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC); a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Ministério da Educação no governo Collor (1990 a 1992) foi ocupado pelo político e ex-deputado Carlos Chiarelli, cujo sucessor foi o professor José Goldenberg. No governo de Itamar Franco, Murílio Hingel se tornou o ministro da Educação.

Após esse período de letargia na educação nacional, **Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)** assumiu a Presidência da República e Paulo Renato Souza ocupou o cargo de ministro da Educação pelo mesmo período. O mandato de Paulo Renato teve como principal característica a *cultura da avaliação*, visto que criou dois grandes projetos de diagnóstico educacional nacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Curso, e aprimorou o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)⁵. Nesse período foi aprovada a LDB e também os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares. Paulo Renato ocupou a pasta do MEC durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) por oito anos, e seu desempenho deixou a desejar. Enquanto se dedicou com esmero ao diagnóstico das mazelas da educação no país, pouco fez com os resultados e as estatísticas, ou seja, nenhuma política educacional consistente partiu desses resultados com vistas a resolver os problemas identificados. A impressão que se tem é que o ministro implantou o sistema de avaliação e este que deveria ser um meio de melhoria para a educação transformou-se no fim último.

Para chegar ao atual ministro da Educação Fernando Haddad, faz-se necessário compreender um pouco a história do **Governo Lula (2003-2010)**, e os compromissos assumidos durante seu percurso político com a educação.

⁵ Desde 1988 vêm sendo tomadas iniciativas voltadas à implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB). Fonte: Cadernos de Pesquisa, n.º.108, novembro/1999. 108, p. 101-132, novembro/1999.

É impossível dissociar a história de Lula da história do Partido dos Trabalhadores (PT), da mesma forma que não é possível falar em Projeto Educação do PT sem lembrar os áureos tempos em que ele podia contar com Paulo Freire e Florestan Fernandes.

O Ministério da Educação no governo de Lula foi ocupado primeiramente por Cristovam Buarque, que assumiu a pasta, mas ficou por pouco tempo: iniciou seu mandato em 01/01/2003 e saiu em 27/01/2004, ao ser demitido por telefone pelo Lula.

Com a saída de Cristovam, o cargo de ministro da Educação foi assumido por Tarso Genro⁶ (27/01/2004 – 29/07/2005) que precisou sair *às pressas* para assumir a Presidência Interina do PT, ocupada por José Genuíno, no auge da crise do mensalão.⁷

A saída inesperada do ministro Tarso Genro causou um vácuo no Ministério, e a ausência de nomes para o cargo fez com que o ministro interino Fernando Haddad, que ocupava o cargo de secretário executivo, se tornasse efetivo.

De acordo com Fernandes Neto (2007), a política educacional do governo Lula é uma continuação do plano de ajuste neoliberal aplicado por FHC durante oito anos. Para o autor, essa política obedece:

[...] a lógica de adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Isso significa que a tônica é o predomínio da aplicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na Legislação educacional vigente (FERNANDES NETO, 2007, p. 121-122).

Neste ponto vale frisar que na sociedade contemporânea, os partidos políticos se aproximaram, em termos ideológicos e políticos, sob a égide da nova ordem mundial. Boito Jr.(2007) amplia essa análise e trabalha com o conceito de bloco no poder e burguesia interna, extraídos dos estudos de Nicos Poulantzas, com o objetivo de entender o que ocorre na atualidade com a burguesia brasileira nas suas relações com o Estado e com o capitalismo internacional. Ao explicar o que denomina modelo neoliberal de capitalismo, o autor assevera que ele estimulou a expansão da “nova burguesia de serviços”, beneficiada diretamente pelo recuo do Estado na área dos serviços básicos e criou a “mercadorização” que reduz os gastos

⁶ Atual ministro da Justiça 2009.

⁷ Mensalão ou Esquema de compra de votos de parlamentares é o nome dado à crise política sofrida pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2005/2006 no Brasil. O neologismo mensalão, popularizado pelo então deputado federal Roberto Jefferson em entrevista que deu ressonância nacional ao escândalo, é uma variante da palavra "mensalidade" usada para se referir a uma suposta "mesada" paga a deputados para votarem a favor de projetos de interesse do Poder Executivo.

sociais do Estado atendendo à pressão do grande capital para apropriar-se do orçamento público.

Nesse sentido, ressalta:

A desregulamentação e a ‘mercadorização’ foram mantidas pelo governo Lula. Ele preservou as reformas promovidas por FHC, além de ter realizado e estar preparando novas reformas – da previdência, do estatuto do servidor público (generalização da contratação no modelo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), trabalhista e sindical, privatização de hospitais e universidades e outras. Esse elemento do modelo neoliberal recupera – parcialmente e em uma situação histórica nova – aquela que era uma característica do modelo capitalista vigente no período anterior a 1930: o mercado de trabalho desregulamentado e a ausência de direitos sociais (BOITO Jr., 2007, 61).

Isso não significa para o autor, que existe um elemento de continuidade geral entre os governos de FHC do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Lula do Partido dos Trabalhadores (PT), mas também não significa uma ruptura completa entre um governo e outro.

Ressaltamos que a ala majoritária do PSDB, representa o grande capital financeiro internacional e os interesses dos empresários e banqueiros brasileiros ligados a esse capital. O PT teve sua origem como um partido socialdemocrata de esquerda e vinculado ao movimento sindical, todavia, sua ala majoritária, a partir da década de 1990 iniciou o processo de reformulação programática e organizacional do Partido, e vem realizando um movimento em direção à grande burguesia interna (BOITO Jr., 2007).

Cardoso (2009) assevera em sua tese de doutoramento que o governo Lula apesar das críticas realizadas ao governo de FHC utiliza uma política muito afinada com o pensamento neoliberal. De acordo com Cardoso (2009) tanto o FHC como o Lula assumiram compromissos com as Instituições Financeiras Multilaterais (IFM). O autor cita Guesses (2003) que corrobora a sua afirmação:

Segundo Guesses (2003) é possível visualizar um ajustamento bastante acentuado entre as políticas desenvolvidas e as prioridades estabelecidas pelo governo FHC com aquelas estabelecidas pelas instituições financeiras multilaterais (IFM). Da mesma forma, o presidente Lula ‘[...] ainda na fase de campanha, como foi amplamente divulgado pela imprensa, assumiu o compromisso de dar continuidade aos acordos estabelecidos e a cumprir as metas e obrigações com o FMI, BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento)’ (GUESSES, apud CARDOSO, 2009, p. 25).

Nesse sentido, percebemos que os acordos que FHC havia estabelecido com as IFM foram assumidos por Lula e a continuidade das ações garantidas. Conforme Guesses (apud CARDOSO, 2009) Lula admitiu este compromisso antes mesmo de assumir o governo.

Assim, partindo desse princípio de aproximação e, em concordância com os autores Fernandes Neto (2007); Cardoso (2009) e Boito Jr. (2007), que indicam certa continuidade das ações do governo atual (PT) em relação ao anterior (PSDB), é importante conferir o que ocorreu no debate entre os principais especialistas em política educacional dos respectivos partidos: Fernando Haddad e Paulo Renato.

O Grupo Estado promoveu um debate sobre Formação de Professores⁸, no dia 08/06/2009 entre o ministro Fernando Haddad e o antigo ocupante da pasta e atual secretário estadual da Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato Souza. Esse debate revelou que apesar de vinculados a partidos políticos diferentes, considerados inclusive os maiores do país, suas idéias se aproximam. Ambos, por exemplo, concordam que os cursos de formação de professores precisam mudar para que o ensino no país melhore.

Porém, para formar o professor, apresentam formas distintas: enquanto o ministro Haddad propõe que o Estado assuma essa tarefa, via universidades públicas, Paulo Renato entende que cursos de aprimoramento⁹ oferecidos depois da formação universitária são o método mais adequado.

De forma geral, o debate demonstrou a confluência de opiniões sobre a educação brasileira, principalmente no que concerne à política de metas na educação, aplicada por Haddad e elogiada por Paulo Renato. Um dos únicos pontos de divergência de opinião ocorreu a respeito do pagamento de bônus aos professores da rede pública paulista, medida aplicada por Paulo Renato e criticada por Haddad.

Após essa breve contextualização sobre o panorama das políticas educacionais e suas relações com os rumos da política nacional, trataremos aqui especificamente das ações que de forma direta ou indireta têm influenciado na formação de professores, objeto desta tese.

Na década de 1980, a formação de professor em nível médio continuou a ser oferecida por meio da habilitação do Magistério; todavia os problemas detectados levaram a iniciativas como os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

⁸ Cf. Estado de S. Paulo, Vida & Educação. 09/06/2010.

⁹ O Estado de São Paulo criou em maio a Escola de Formação de Professores, que vai oferecer cursos durante quatro meses para docentes aprovados em concursos. Essa escola é dirigida por Vera Cabral Costa que possui o seguinte currículo: ex diretora das Políticas Sociais da Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Estado de São Paulo (FUNDAP), economista de formação, com experiência como consultora do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Ministério da Educação (MEC).

A crise da formação docente era latente quando em 1982 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs um projeto de parceria com os estados para a implantação dos CEFAM que tinham por objetivo fortalecer as condições das escolas de formação de professores. A partir de 1983, o projeto CEFAM foi implantado em parceria com o MEC nas secretarias estaduais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, formando um conjunto em torno de 55 centros. Em 1987 entraram mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 centros no total. O projeto chegou a ter 72 mil matriculados por todo o Brasil, de acordo com os dados do MEC (TANURI, 2000 apud VICENTINI; LUGLI, 2009).

Os cursos de formação do CEFAM eram oferecidos em tempo integral e tinham a duração de quatro anos. Ao cursá-los, os alunos recebiam uma bolsa no valor de um salário mínimo para poder arcar com suas despesas. Os professores que atuavam nesses centros também tinham melhores condições de trabalho, com horários previstos para planejamento e aperfeiçoamento.

De acordo com Saviani (2009a, p. 147): “[...] esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.” Em relação aos cursos de Pedagogia, a partir de 1980, desencadeou-se um amplo movimento de reformulação.

Nesse cenário de grande expectativa em relação às políticas educacionais, é que foi concebido o Plano Decenal da Educação, resposta formal do Brasil a um compromisso assumido na Conferência de Educação Para Todos de Jomtiem, na Tailândia, organizada pela UNESCO.

O Plano Decenal da Educação continha 12 metas globais, que deveriam ser alcançadas em dez anos (1993-2003). Dentre elas destacaremos duas que se referem especificamente à formação de professores:

1. Promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos.
2. Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do

sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (GIRALDELLI Jr., 2009, p.186-187).

Apesar dessas metas não terem sido alcançadas, uma vez que o Plano foi ignorado pelo novo governo, elas auxiliaram a destacar a necessidade de melhoria na formação e no salário dos professores.

A partir de 1995, o país passou por muitas transformações na área da educação que tiveram, conforme já descrito, como principal característica a cultura da avaliação, neste período foram criados o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Curso, designado Provão, e se aperfeiçoou o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Essa cultura da avaliação veio atrelada a uma política de reforma do Estado que atingia como consequência a reforma educacional. O que estava em jogo era adequar a educação à lógica do capital, aos preceitos do mercado.

De acordo com Nogueira:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do 'novo' mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista (2003, p. 22).

Nessa asserção verificamos que a preocupação com a formação de professores passa pelo caminho da racionalidade técnico-científica, e que as instituições formadoras de professores deveriam mudar para se adequarem às novas demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a profissão do professor foi elevada a uma categoria estratégica, pois representa o sucesso das políticas econômicas impostas pela globalização. Ou seja, as reformas educacionais visam maior eficiência e produtividade por parte do trabalhador, e caberá à escola, por meio do professor, a tarefa de formar este trabalhador.

Observamos que esse movimento que ocorre em relação às políticas de formação no Brasil é defendido pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, que defende a capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial; a utilização de mecanismos de controle, o uso intensivo das novas tecnologias, preferencialmente com o uso de educação à distância (MALANCHEN; VIEIRA, 2006).

Nesse cenário de transformação do mundo do trabalho em que a educação é vista como um instrumento a serviço do mercado é que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9.394/96. Entretanto, segundo Aranha (2006, p.325), apesar de a LDB

ser “[...] acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo, porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações”, ainda assim, representou um avanço em relação à Formação dos Profissionais da Educação, visto que as últimas regulamentações datavam da década de 1970. O Título VI do referido Diploma foi dedicado aos *Profissionais da Educação*. O Artigo 62¹⁰ asseverava que:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A redação imprecisa do texto legal foi motivo de muitas discussões e controvérsias no campo educacional, considerando que apesar de apontar para a formação em nível superior para os docentes da Educação Básica, finaliza admitindo a formação em nível médio, na modalidade Normal, ou o equivalente em legislações anteriores.

Neste ponto vale asseverar que, na década de 1990, a formação em nível superior de docentes já estava concretizada em vários países. De acordo com Bourdoncle (1997), a França passou pelo processo de universitarização da formação de professores de ensino primário de maneira quase maciça, pois as escolas normais e os centros pedagógicos que formavam professores foram substituídos por um organismo único, o Instituto Universitário de Formação de Professores.

O autor coloca ainda que os Estados Unidos terminaram este processo no fim dos anos 30, e a província de Quebec, no Canadá, o fez em 1965, por meio de um decreto suprimindo as escolas normais e integrando a formação dos professores nas faculdades de educação. Na União Europeia, quase todos os países já alcançaram a formação de professores em nível superior. Enfim o que previa a nossa LDB já era o reflexo do que acontecia de maneira geral em vários países.

No mesmo artigo, Bourdoncle (1997) afirma que no Brasil a transferência da formação de professores do ensino primário para a universidade está sendo feita de maneira progressiva. Entretanto o que nós brasileiros vivenciamos não foi exatamente uma universitarização, mesmo porque a maior parte da oferta de cursos de formação em nível superior no Brasil não ocorre em universidades, e sim em instituições isoladas de ensino superior.

¹⁰ Este Art. da LDB foi modificado pela Lei n°. 12.056, de 13/10/2009 cf. p.21.

A forma como foi expressa a necessidade de ensino superior para os professores no Brasil causou uma procura exacerbada pelos cursos, de forma a evitar o desemprego. Como consequência, assistimos à proliferação de cursos de Pedagogia e de Normal Superior oferecidos de forma aligeirada, por instituições que proporcionavam a esses alunos a certificação e não a formação.

As legislações de formação de professores que se seguiram a partir da LDB também acentuaram esse caráter aligeirado, oferecendo respaldo às instituições de ensino superior que ofereciam esses cursos. O objetivo de grande parte dessas instituições era mesmo dar a chancela de formação superior àqueles que a procuravam, transformando os cursos de formação de professores em um grande negócio.

Esse novo nicho de mercado foi favorecido por recursos públicos, proporcionados pelos inúmeros convênios que surgiram no país entre estados, municípios e as instituições de Ensino Superior privadas, cujo objetivo, *a priori*, era oferecer ensino superior aos professores das respectivas redes e atender à LDB.

Em meio a essas contradições, só possível de serem compreendidas por brasileiros, surgiu a Resolução/CEB nº. 02 de 19/04/99, 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. Afinal, considerando que não houve por parte do Governo Federal nenhuma ação que viesse a criar um mecanismo para formar esse professor em nível universitário, era preciso regulamentar a formação em nível médio.

Essa resolução demorou três anos para ser criada e nela ficou estabelecido que o curso deveria ter no mínimo 3.200 horas integralizadas em quatro anos, admitindo-se a conclusão em três anos, desde que cumprida a carga horária mínima em jornada de tempo integral.

A estrutura curricular ficou dividida em áreas ou núcleos curriculares que deveriam assegurar a formação básica, geral, comum e a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar. Em relação à formação básica, o curso deveria respeitar os artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei nº. 9.394/96 e incluiu na formação específica os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, antropologia, comunicação, informática, artes, cultura e de lingüística, entre outros (BRASIL, 1999).

No entanto, como já era previsto, dada a meta educacional descrita no Parágrafo 4º do Art. 87 da LDB, “[...] § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, vem diminuindo paulatinamente o número de alunos matriculados nesse nível de formação.

Somente entre o período de 2001 e 2003, a queda foi de 22,5% e passou de 446 mil matriculados para 346 mil.

O quadro nº. 01 demonstra que a formação do professor em nível médio ficou dividida em três grupos: Normal em nível médio; Médio profissionalizante com habilitação em Magistério e Educação Profissional – nível técnico com Curso Normal. Apesar da diminuição nas matrículas no cômputo geral, o Curso Normal Médio apresentou crescimento de mais de 60%, enquanto que a habilitação Magistério caiu em torno de 84,53%.

Quadro nº. 01
MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO

Matrícula nos cursos normal em nível médio, médio profissionalizante com habilitação em magistério e educação profissional, nível técnico com curso normal – 2000/2003

| Ano | Total | Normal em nível médio | Médio profissionalizante com habilitação em magistério | Educação profissional - Nível técnico com curso normal |
|------|---------|-----------------------|--|--|
| 2001 | 446.334 | 185.362 | 260.827 | 145 |
| 2002 | 368.087 | 262.840 | 105.052 | 195 |
| 2003 | 345.953 | 304.952 | 40.329 | 672 |

Fonte: MEC/Inep, 2003.

Os dados revelam que existe uma forte tendência a diminuir e até mesmo extinguir a formação do professor na modalidade do Ensino Médio. Podemos afirmar que se trata de um avanço alcançado por meio da LDB nº. 9.394/96, que devido à redação confusa, acabou por levar os alunos a não buscarem esse nível de formação, por recearem não ter onde trabalhar após a conclusão do curso.

A diminuição das matrículas no curso de formação de professores em nível médio veio, conforme já exposto, acompanhada de um aumento na procura por cursos superiores na área da educação. Entre 2000 e 2002, as matrículas foram ampliadas em 29,6% e alcançaram o número de 758 mil alunos¹¹

Na sequência das legislações voltadas à formação de professores, é preciso destacar que o MEC elaborou o Plano Nacional de Educação¹² que se materializou na Lei nº. 10.172/01, aprovada após adaptações ao documento original, que o tornou “[...] menos um plano e mais uma espécie de carta de intenções” (GUIRALDELLI Jr., 2009, p.190).

O capítulo IV desse documento foi dedicado ao Magistério da Educação Básica e o texto inicial afirmou:

¹¹ Informação referente ao CENSO 2002 (INEP).

¹² Este plano foi originalmente proposto, a partir das formulações vindas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e dos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), cujas ideias iniciais entraram no Congresso Nacional pelas mãos do deputado Ivan Valente (na época, no PT) (GUIRALDELLI Jr., 2009, p.187).

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001).

A partir dessa asserção, podemos observar que o Plano Nacional de Educação ignorava o Plano Decenal em vigor até 2003, embora as metas anteriores que previam a revisão dos cursos de licenciatura e da Escola Normal e a progressiva remuneração do magistério público não tivessem sido alcançadas.

Em relação à remuneração docente, é preciso destacar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹³ que tinha dentre seus objetivos a remuneração dos docentes e implementação de planos de carreira. O Fundo teve duração de dez anos e expirou em 2006, sendo substituído a partir de 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁴.

O Art. 63 da LDB instituiu os Institutos Superiores de Educação que deveriam manter:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

O Inciso I desse artigo não fez referência aos cursos de Pedagogia. O Art. 64 da LDB, reservado a esses cursos, prevê que estes deverão se incumbir de formar profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional

¹³ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, começou a vigorar em 1998. Esse fundo trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. A proposta era definir uma parcela que atendesse especificamente ao ensino fundamental (1ª a 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e estados.

¹⁴ Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que amplia o atendimento abrangendo toda a educação básica, está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

para a educação básica. Ressaltamos, no entanto, que as mesmas formações podem, conforme a própria lei, ser adquiridas também em nível de pós-graduação.

Segundo Saviani (2008), possivelmente o quadro de crise por que passa o Curso de Pedagogia tem a ver com o retardamento na definição de suas diretrizes curriculares, que só se efetivou em 2006. Por conta dessa demora, houve um período em que o curso acabou sendo disciplinado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para o curso de licenciatura de graduação plena.

Essa resolução já elaborada sob a égide da nova LDB, Lei n. 9.394/96, apresentava uma visão contemporânea da formação de professores. Observemos a citação:

[...] Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe
- (BRASIL, 2002a).

Por meio dessa asserção, verificamos a preocupação com a formação integral do aluno, observando a diversidade, o uso das tecnologias, as práticas investigativas, o trabalho em equipe. Contudo, logo em seguida a essa publicação, saiu a Resolução CP/CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária desses mesmos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, que demonstrava a impossibilidade de atender à proposta. Ressaltamos que ela ainda encontra-se em vigor para as demais licenciaturas.

Considerando a importância dessa resolução, vale uma análise mais aprofundada:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002b).

A divisão acima descrita demonstra que para formar o professor da educação básica e atender aos sete incisos previstos na Resolução nº. 1 de 18/02/2002, foi prevista uma carga horária de 2.800 horas. A distribuição da carga horária ficou definida da seguinte forma: 400 horas como práticas ao longo do curso, 400 horas de estágio, e caso o estudante já esteja lecionando, poderá abater 200 horas e concluir seu curso com 2.600 horas.

Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que define os objetivos da formação de professores, e compará-la com a previsão de carga horária da Resolução CP/CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que a complementa, verifica-se certa incompatibilidade. Se a primeira evidenciava uma formação completa e abrangente, essas possibilidades foram expropriadas com a quantidade de horas previstas para a integralização dos cursos.

Desse modo, verificamos que a proposta de formação explicitada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, apresenta pretensões ambiciosas que visam atender à diversidade de temas pertinentes e necessários, mas são incompatíveis com a carga-horária prevista, da qual se extraídas as destinadas à formação prática, sobram 1.800 horas.

Essa resolução continua em vigor para as demais licenciaturas, com exceção dos cursos de Pedagogia, visto que para estes foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 01, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A partir da Resolução CNE/CP nº. 01, o Curso de Pedagogia ficou estruturado da seguinte forma: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores. No Art. 6º, a carga horária e a distribuição das horas ficaram assim definidas:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a

- bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Notamos que a Resolução CNE/CP nº. 01 mantém em suas diretrizes uma ampla formação que envolve tanto a *formação do professor* quanto a *formação de educação profissional na área de serviços e apoio escolar*,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à 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 (BRASIL, 2006).

Essa ampla formação que permaneceu na resolução revela-se um problema tanto em relação à incompatibilidade de carga horária de 3.200 horas quanto em relação à própria diversidade de formação pretendida. Conforme Saviani (2008, p. 67):

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivamente no acessório.

Para explicar o paradoxo acima elencado, o autor esclarece que a Resolução é restrita ao “[...] que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história” (SAVIANI, 2008, p. 67) e demasiadamente extensivas no acessório:

[...] dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros;

faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução [...] (SAVIANI, 2008, p. 67).

Nesses termos, é possível inferir que a formação do professor prevista na referida resolução preocupou-se em estar *atualizada* em relação aos novos paradigmas, e se despreocupou com a essência do curso. Nesse sentido, a resolução reincide em problemas identificados no passado, por conter aspirações ambiciosas quanto à diversidade de formação que terminam por pulverizar e empobrecer a oferta do curso.

Comparando a Resolução CNE/CP nº. 01 de 15/05/2006 e a LDB, verificamos que o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior pretendem formar o mesmo profissional:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006).

Como solução para o impasse, a Resolução nº 1 propõe que o Normal Superior se transforme em Pedagogia. Enfim, considerando que ambos os cursos oferecem a mesma formação, é certo que um deles em breve deixará de existir. Os dados do Censo do Ensino Superior (2007)¹⁵ auxiliam na previsão de qual dos cursos tende a desaparecer e revelam que a quantidade de cursos Normal Superior é bem inferior aos de Pedagogia.

Tabela nº. 03 – Cursos de Pedagogia e Normal Superior

| Cursos | Total | % |
|------------------------|--------------|----------|
| Pedagogia | 2.520 | 75,85 |
| Normal Superior | 802 | 24,14 |
| Total Geral | 3.322 | 100 |

Fonte: INEP: Censo do Ensino Superior, 2007.

A Tabela 3 totaliza os cursos oferecidos na modalidade presencial e demonstra que 75,85 % dos cursos de formação de professores são denominados Pedagogia, enquanto apenas 24,14 % são denominados Normal Superior. A partir desses dados, podemos inferir que a formação de professores atualmente está a cargo dos cursos de Pedagogia e que a tendência é desaparecer o Curso Normal Superior instituído pela LDB nº. 9.394/96.

Silva Jr. (2007, p.80), ao analisar os dez anos de LDB e a formação de educadores, considera a década perdida, e explica que pouco se avançou em questões que já se faziam

¹⁵ Esses dados referem-se ao ensino na modalidade presencial.

presentes no debate educacional em 1996. O autor identifica pontos importantes em sua análise que contribuíram para isso, tais como: a ambiguidade do texto legal e a polêmica entre o Curso de Pedagogia, o Normal Superior e o espaço institucional Universidade *versus* Instituto Superior de Educação. Segundo Silva Jr. (2007, p.81):

O acirrar dos ânimos em confronto, aliado ao choque de idéias e de proposições política e ideologicamente estabelecido, desaguou, como não poderia deixar de ser, na perda da racionalidade da discussão e na ausência de uma apreciação desarmada e criteriosa sobre os termos componentes do objeto da discussão. A própria definição do campo de lutas padeceu dessa irracionalidade, confrontando indevidamente conceitos e situações de naturezas diferentes.

Dessa forma a discussão acabou por se deslocar, ao invés de se *analisar qual seria a instituição e organização curricular mais adequada à formação pretendida*; ocorreu uma inversão e ficou caracterizado o confronto: de um lado, uma universidade (uma instituição) com o Curso Normal Superior (uma proposta curricular); e de outro, o Instituto Superior de Educação (outra instituição) *versus* o Curso de Pedagogia, com outra proposta curricular (SILVA Jr., 2007).

Silva Jr. (2007) ressalta que nessa disputa em nenhum momento foi considerada a hipótese de se estabelecer um Instituto Superior de Educação no espaço organizacional da universidade e oferecer ambos os cursos, e tampouco os institutos de oferecerem também o Curso de Pedagogia. De acordo com o autor, uma análise mais aberta sobre essas questões poderia ser vantajosa para ambas as instituições e cursos.

Segundo Silva Jr. (2007), é indispensável a discussão organizada sobre o estatuto teórico da pedagogia para conseguirmos avançar na questão da formação dos educadores. O autor reitera que todos esses pontos acima destacados já estavam presentes no debate acadêmico em 1996, e que pouco se avançou no enfrentamento dessas e de outras questões.

Fechado o ciclo de dez anos (1996 – 2006) analisado por Silva Jr. (2007), a partir de 2007, pelo menos no que se refere às normas legais, surgiram inovações no campo da formação de professores e elas fazem parte de um novo **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007. O PDE, de acordo com sua legislação, tem por objetivo melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio.

No documento oficial que descreve as diretrizes do PDE, *o Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas*, o MEC assevera que:

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

Com essa asserção, o MEC faz uma crítica velada ao Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor¹⁶ e declara o PDE como um plano executivo. O PDE apresenta uma base pragmatista, o que o torna mais parecido com um programa de metas, e esse fato é apresentado no documento oficial como vantagem em relação ao PNE.

O PDE iniciou suas ações a partir de quatro decretos e mais um projeto de lei do governo sobre o piso salarial nacional dos professores. Este último resultou na Lei nº. 11.738, de 16.07.08 que criou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e o fixou em R\$950,00.

Quanto ao Piso do Magistério, é preciso destacar alguns pontos: o valor inicial de R\$850,00 foi calculado tomando como base o valor de R\$300,00, proposto em 1994 e corrigido pela inflação. Entretanto os R\$300,00 correspondiam naquele ano a 4,28 salários mínimos, e o valor corrigido de R\$850,00 corresponde hoje a 2,23 salários mínimos. Além disso, a implantação desse piso seria gradativa, sendo um terço do salário de 2007, dois terços em 2009 e apenas em 2010 alcançaria o valor total proposto (SAVIANI, 2009b).

Ao passar pelo Congresso Nacional, o projeto de lei sofreu algumas alterações e o valor foi ampliado em R\$100,00, passando para R\$950,00, mas preservou a gradatividade da implantação, pois somente em 2010 vai alcançar o valor total. Ressalta-se ainda que, mesmo respeitando-se as diversidades regionais em que os salários encontram-se muito depreciados, é preciso considerar que os salários depreciados referem-se a uma jornada de 20 horas e não de 40, conforme proposto pelo piso (SAVIANI, 2009b).

De acordo com o Art. 4º da Lei do Piso, caberá à União completá-lo caso o ente federativo (estados e municípios) não tenha recursos suficientes, e nesse contexto, é *compreensível* o motivo de não terem sido atendidas as reivindicações dos docentes por um valor maior. Esse piso nivelado por baixo desconsidera as diversidades de custo de vida das regiões brasileiras; o que pode representar um avanço para determinadas regiões pode causar a estagnação para outras, lembrando que o *mínimo* em nossa tradição política sempre foi considerado o *máximo*.

Retomando a análise do PDE, o *Plano de Desenvolvimento da Educação como Programa de Ação*, o primeiro item do subtítulo *Educação Básica* foi dedicado à *Formação*

¹⁶ O período de vigência do Plano Nacional de Educação era de dez anos, ou seja, de 09/01/2001 a 09/01/2011.

de Professores e ao Piso Salarial Docente. Em relação à formação de professores, o documento afirma: “Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (BRASIL, 2007b, p.16). Em seguida, como solução para os problemas apresentados, o documento apresenta o piso salarial que, *a priori*, responderia pela valorização dos profissionais da educação, e como resposta para a formação de professores, apresenta a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁷ e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em relação ao PIBID, é interessante notar que existe diferença entre os objetivos expostos no site de abertura do Edital MEC/CAPES/FNDE e os objetivos do Edital do MEC em 12/12/2007. Enquanto o primeiro afirma que:

O objetivo do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) é contribuir para o aumento das médias das escolas participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A ação atende ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nacional para 6, até 2.022, ano do bicentenário da independência do Brasil (CAPES, 2009b).

O segundo apresenta, dentre os objetivos, certa semelhança: “[...] a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica”. Contudo não aparece em nenhum dos objetivos a preocupação apresentada no portal da CAPES com os índices das avaliações.

Ressaltamos ainda que a respectiva bolsa de estudo, de acordo com o edital, não cobre todas as áreas, mas preferencialmente licenciaturas em física, química, matemática e biologia.

Considerando as limitações do PIBID, a responsabilidade da Formação de Professores ficou mesmo a cargo da UAB. De acordo com o MEC:

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

Assim, a missão da CAPES foi alterada, visto que até meados de 2007, ela teve como papel fundamental a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os

¹⁷ O Decreto nº 5.800 de 08/06/2006 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

estados da Federação, e a partir da Lei n.º. 11.502, de 11/07/2007, passou também a subsidiar o MEC na formulação e no desenvolvimento de políticas e atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica.

Acordos de cooperação entre UAB, estados e municípios são palavras-chaves no discurso de formação de professores, visto que de acordo com o documento: “Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher os professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados” (BRASIL, 2007b, p. 16). Essas ações foram posteriormente regulamentadas por meio do Decreto n.º. 6.755 de 29/01/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica¹⁸ e designou a CAPES para o fomento a programas de formação inicial e continuada.

Complementando suas ações em relação à Formação de Professores, o MEC publicou a Resolução n.º. 01 de 11/02/2009 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública. E por meio da Portaria Normativa n.º. 09 de 30/06/2009 institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Ressaltamos que as alterações legais culminaram em mudanças na LDB; o Art. 61 foi alterado por meio da Lei n.º. 12.014 de 06/08/2009 e foram acrescentados parágrafos ao Art. 62 por meio da Lei n.º. 12.056, de 13/10/2009.

As políticas educacionais aplicadas no Brasil, e dentre elas a de formação do professor, quase sempre são motivadas pelas ideias que circulam no meio acadêmico, ou porque em sua maioria os gestores educacionais são professores, ou ainda pela necessidade de dar credibilidade às ações. Isso não significa que as ideias dos educadores sejam aproveitadas de forma integral. Ao contrário, o que vemos com frequência é a ideia do educador sendo utilizada e deturpada para atender a interesses econômicos e políticos.

Nesse contexto, entendemos ser importante acrescentar a este histórico o que vem sendo motivo de **debate sobre a formação docente** na academia.

A Formação de Professores no Brasil tem sido objeto de estudo de vários autores e também tema de diversas teses e dissertações. Na década de 1990, o número de dissertações e teses que abordaram o tema Formação de Professores no Brasil quase dobrou: de 460 em 1990 foi para 834 em 1996 (ANDRÉ, et. al., 1999). Esse fato foi motivado, principalmente, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que definiu, dentre as políticas para a melhoria da Educação Básica, a necessidade de

¹⁸ As legislações pertinentes à formação de professores que surgiram a partir do PDE serão analisadas detalhadamente no próximo capítulo.

melhorar a Formação dos Educadores, e também pelos estudos de preparação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96.

As discussões em torno da Formação de Professores vêm passando por inovações. O modelo de racionalidade técnica vivenciado na década de 1970 está sendo substituído por uma racionalidade prática – que se utiliza da apropriação acrítica dos estudos sobre professores reflexivos (SCHON, 1997; 2000).

De maneira geral, as dissertações e teses analisadas revelam que os trabalhos no âmbito da Formação de Professores, independente das linhas de pesquisa, estão divididos em Formação Inicial e Formação Continuada. As metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos trabalhos são geralmente estudos de casos, análise de depoimentos, relatos de experiência, estudos teóricos, conceitual-histórico, pesquisa-ação e análises das práticas pedagógicas.

Iniciaremos este estudo conferindo as ideias do canadense Tardif (2000), considerando ter sido por meio dos seus trabalhos que começou a se disseminarem no Brasil as ideias de Donald Schon (1997; 2000) sobre o professor como profissional reflexivo.

Em seu artigo *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*, Tardif (2000) inicia esboçando o seu entendimento sobre a conjuntura social atual e a profissão docente, considerando-a em profunda crise; e conclui na sequência que:

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF; GAUTHIER, 1999 apud TARDIF, 2000, p. 6).

A profissionalização do professor passa pela *questão da epistemologia da prática*. De acordo com o autor, o que está em jogo é o *saber* - saber-fazer e saber-ser, chegando ao que define a teoria – *os próprios saberes profissionais*.

Tardif (2002) divide o saber do professor em seis fios condutores: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, saberes humanos a respeito de saberes humanos, e saberes e formação profissional. A partir dessa divisão é que desenvolve seu estudo.

Essa linha de estudos, contudo, encontra críticos veementes como Duarte (2003), Freitas (2002) e Arce (2001), que questionam a fragilidade da formação de professores baseada na epistemologia da prática, pois esta secundariza a teoria e pode precarizar ainda mais a educação brasileira. Os autores em pauta concebem a formação de professores

reflexivos dos moldes atuais como uma expressão da ideologia neoliberal e pós-moderna que visa, na verdade, à reestruturação produtiva.

Freitas (2002) relaciona as pesquisas que se referem ao professor reflexivo com as políticas de formação docente e considera:

A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000 apud FREITAS, 2002, p. 141).

Nessa asserção, Freitas aponta que as pesquisas relacionadas à prática e à prática reflexiva vêm sendo utilizadas como instrumento para as políticas de formação docente no país. A autora afirma que a ênfase dada a partir da década de 1990 no processo de trabalho e a centralização da ação educativa no professor estão sendo usadas pelos reformadores educacionais para transferir a formação de professores para uma linha de epistemologia prática.

Duarte (2003, p. 603), ao analisar a tese de epistemologia da prática profissional defendida por Tardif (2000), demonstra sua preocupação com as afirmações do autor que “[...] desenvolve toda sua argumentação no sentido de mostrar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico.” E ainda com as afirmações de Tardif (2000), que diz “[...] não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”.

Na visão de Duarte (2003), o que Tardif (2000) propõe é uma mudança estrutural não só nos cursos de formação, mas também nas universidades, secundarizando os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos.

Nessa mesma linha crítica que questiona a possibilidade de a reflexão sobre a prática bastar para melhorar a atividade docente e satisfazer as necessidades da aprendizagem de alunos e professores, encontram-se os trabalhos de Pimenta (2002). De acordo com a autora, os estudos de Donald Schön foram apropriados de forma acrítica no Brasil. A autora propõe para além da reflexão, a reflexão crítica; para além do professor reflexivo, o intelectual

crítico. Sua proposta passa pela articulação entre reflexão e teoria, numa perspectiva que inclui a atuação docente como uma prática social e as escolas como comunidades de aprendizagem.

Libâneo (2002) aponta em seus estudos as diferenças entre o professor crítico-reflexivo e o professor reflexivo. Para ele existem duas formas distintas de se compreender a reflexividade, que é a capacidade racional dos seres humanos, que lhes permite pensarem sobre si. A primeira forma é a de cunho neoliberal e a outra, de cunho crítico. Embora o autor reconheça as contribuições que as teorias sobre o professor-reflexivo trouxeram para a educação, considera que elas podem também desvalorizar os conhecimentos teóricos. Libâneo complementa seu raciocínio argumentando que quando se pretende formar um aluno crítico-reflexivo, necessariamente, precisa-se formar, *a priori*, um professor crítico-reflexivo.

Silva Jr. (2007, p. 90) também contribui com essa discussão ao afirmar que:

A formação centrada na prática, além da óbvia possibilidade de reflexão sobre essa prática, supõe também a validade e a consistência da prática sobre a qual refletirá. Nossas escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio refletem carências e as omissões que marcaram a formação dos educadores que nelas desenvolvem o seu trabalho.

Portanto, se a reflexão sobre a prática confirma carências e omissões dos nossos cursos de formação, é preciso transformá-los para que possam se constituir em referências positivas para a formação de novos educadores.

Para além das pesquisas desenvolvidas sobre professor reflexivo, encontramos também vários autores desenvolvendo trabalhos sobre formação na concepção da Teoria Crítica. As relações da indústria cultural com o processo de massificação e a semiformação como resultado desse conjunto, têm sido objeto de vários estudos. Os autores baseados em Adorno analisam as transformações que a industrialização de produtos simbólicos tem causado na sociedade contemporânea, assim como seus reflexos na educação. Adorno (1995) traz para a análise uma formação que busca a emancipação e que se contrapõe à barbárie considerada por ele o contrário da formação cultural.

Em seu texto Teoria da Semicultura (ADORNO, 1996), o autor destaca que as reformas pedagógicas sozinhas são insuficientes para solucionar o colapso que se vivencia na formação cultural na atualidade. A padronização do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática têm imperado nas instituições escolares. Paralelamente a isso, percebe-se certa aversão ao pensamento reflexivo-crítico, inclusive naquelas instituições que pretendem formar os professores.

Em relação à formação de professores, Adorno (1995, p.64) é claro ao afirmar que “[...] seria melhor que quem tem deficiências (na formação cultural) a este respeito, não se dedicasse a ensinar”, demonstrando sua preocupação em colocar os alunos em contato com aqueles que não alcançaram efetivamente a formação cultural. Em seu livro *Educação e Emancipação*, ao analisar um processo de seleção para professor, o autor explica:

[...] A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 1995, p.63).

Nessa proposição, Adorno demonstra sua indignação pela ausência da formação cultural daqueles que se pretendem professores, e a esse respeito, o autor ainda esclarece que não se justifica por faltar professores que se favoreçam aqueles que pela sua própria formação poderão prejudicar a demanda de docentes.

Neste ponto percebemos que o tema *formação de professores* se fez presente também nos textos de Adorno, e que apesar de a escola não ter sido o foco de suas investigações, é possível, a partir das suas teses, analisar a educação escolar, a formação de professores e sua relação com os mecanismos da indústria cultural.

Zuin (1999) esclarece que, para Adorno, o conceito de educação contém certa ambiguidade:

[...] a educação emancipadora possui tanto uma dimensão de adaptação, como uma dimensão de distanciamento da realidade. Também na definição do conceito de educação faz-se presente o seu raciocínio dialético concernente à análise da cultura. Quando Adorno diz que a educação seria impotente e ideológica, caso ignorasse o objetivo de adaptação, está fazendo uma alusão ao necessário processo de estranhamento do espírito, presente na construção do conceito de formação (ZUIN, 1999, p. 123).

Esta ambiguidade é caracterizada pelo processo de formação da autoconsciência que abrange um momento de adaptação simultâneo a um de inadequação, mas para que se concretize a experiência formativa é preciso ir além da etapa adaptativa: é preciso se distanciar do fenômeno educativo, ou seja, é necessário o processo de estranhamento do espírito.

A partir desse conceito de educação, fica clara a posição crítica de Adorno ao processo educacional que visa à formação de pessoas bem adaptadas, ou resignadas ao *status*

quo. Conforme Pucci; Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999, p. 119) “Adorno objetiva exatamente criticar essa sociedade que potencialmente carrega dentro de si o retorno à barbárie.”

Giroux (1997, p. 37) analisa em seu livro *Os professores como intelectuais*, “[...] os princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido”, e a ideologia que tem orientado as escolas voltadas para o *fazer* sem questionar as relações entre conhecimento e poder. O autor acredita que é o processo de resistência que os educadores críticos devem priorizar no estabelecimento de reformas educacionais.

Para Giroux (1997) professores e administradores devem se preocupar com funções mais amplas da escolarização, tais como: questões de poder, filosofia, teoria social e política, ou seja, devem ser mais do que técnicos. Segundo o autor,

Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel de intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. Quando e se os professores de fato decidem se engajar em formas de política radical, isto ocorre invariavelmente depois de há muito terem abandonado suas instituições de formação (GIROUX, 1997, p. 198).

A crítica aos programas de formação de professores apresentada por Giroux demonstra o quão distante eles estão da luta por democracia e justiça social. Pois conforme o autor, as manifestações de professores em relação ao engajamento político ocorrem, quase sempre, muitos anos depois de terem saído das suas instituições de formação.

Paulo Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, ao tratar da formação docente, faz questão de relacioná-la à reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do educando. O autor esclarece que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, p.24). Para ele não é possível dissociar a docência da discência, deixando claro que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção.

Freire também analisa a questão da preeminência da prática sobre a teoria e afirma:

[...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1997, p.37).

Nessa asserção, Freire (1997) analisa a *educação superficial* que a nova realidade vem exigindo das escolas. Com a crescente demanda do mercado por qualificação profissional, a

formação está sendo reduzida a uma semiformação ou treinamento técnico. Essa escolarização mantém o oprimido na *sua condição de oprimido* e sem nenhuma expectativa de mudança.

Paulo Freire (2005, p. 43) recorda que: “O que lhe interessa (ao opressor), pelo contrário, é a permanência delas (massas oprimidas) em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.”

Como possibilidade de mudança do exposto, Freire indica:

[...] Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como um mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se (2005, p. 137).

Mas para que isso aconteça, é preciso lembrar o que Marrach (2006, p. 229, grifos nossos) escreveu:

Paulo Freire foi preso e exilado porque havia criado um **método de alfabetização de adultos que ensinava a ler não apenas as letrinhas do alfabeto; ensinava a ler o mundo**, educava para que o estudante ampliasse sua visão de mundo e adquirisse consciência política para participar ativamente do processo de mudança social, que se desenvolvera na sociedade brasileira durante o início dos anos 1960.

O que Marrach chamou de leitura de mundo está além da técnica de alfabetização. Passa pela consciência, pelas visões de mundo, pelos processos de transformação social e passa, enfim, pela mão de um professor.

Neste capítulo focalizamos o objeto de estudo desta pesquisa em seu contexto histórico e atual, e constatamos que os períodos em que houve ampliação de políticas voltadas para a formação de professores foram os mesmos em que as necessidades econômicas dependiam de uma melhor qualificação do trabalhador.

Assim, podemos inferir que a preocupação – ou a ausência dela – com a formação de professores no país está atrelada prioritariamente a critérios econômicos, ficando em segundo plano os critérios sociais e culturais. Nesse contexto, percebemos que somente a partir da década de 1930, quando a realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada, é que começaram os investimentos na educação, e só em 1939 foi criado o primeiro Curso de Pedagogia do Brasil.

Na sequência histórica, a formação de professores passou por avanços e retrocessos, sendo que muitas vezes, durante o percurso, as ideologias políticas contribuíram para a implantação de modelos pedagógicos baseados na racionalidade técnica e em uma concepção

pedagógica autoritária e produtivista. Essa realidade fez com que a educação no país se dicotomizasse em dois polos: um destinado às classes menos favorecida e o outro a uma elite de dirigentes.

Observamos também a partir desse estudo que perseverou neste período a descontinuidade das políticas educacionais. Os jesuítas organizaram (de certa forma) nosso primeiro sistema de ensino; contudo o que se seguiu a partir da reforma de Marquês de Pombal não se espelhou no que existia para melhorá-lo e dar-lhe continuidade. Ao contrário, desmantelou-se o que existia para deixar por 13 anos um vazio educacional.

Nas políticas atuais, a formação do professor foi atrelada à qualidade da educação, e busca-se por meio dela resolver os complexos problemas que envolvem a educação de qualidade. Em pauta encontramos também a formação do professor em nível superior, e para tanto estão sendo lançados projetos do governo com o objetivo de oferecer aos professores da rede pública a formação neste nível.

Nas pesquisas e debates atuais sobre a formação de professor existe uma tendência à valorização da prática em detrimento da teoria, principalmente por meio de trabalhos baseados na abordagem *professor reflexivo* que foram absorvidos de forma acrítica por alguns educadores brasileiros. Entretanto é possível perceber também que muitos outros pesquisadores estão atentos a essas questões e procuram em seus trabalhos desenvolver uma abordagem do professor reflexivo-crítico em que se pese a importância do conhecimento teórico e da análise crítica.

É notório que, ao longo de nossa história, foram muitas as instâncias de formação, passando pelos concursos da época do Império, pelas Escolas Normais, pelos Institutos de Educação, pelas Habilitações Específicas para o Magistério (HEM), pelo CEFAM, pela Pedagogia e pelas licenciaturas. Contudo o caminho para formar o professor ainda se mostra nebuloso, nossas experiências são esquecidas e muitas vezes o recomeçar insiste em erros já vivenciados.

No capítulo subsequente, traremos para análise o contexto sociopolítico e econômico dos programas de formação de professores, assim como as transformações que causaram impactos profundos nas instituições escolares. Este estudo contribuirá para a compreensão do atual cenário em que ocorre a nova política de formação de professores do Brasil.

CAPÍTULO II

2. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E DA MUDANÇA EDUCACIONAL

No capítulo anterior, verificamos que a política para a formação de professores na história do Brasil iniciou tardiamente e nunca ocupou papel de destaque entre as políticas educacionais.. Ressaltamos que o contexto histórico apresentado no primeiro capítulo difere-se do apêndice existente em alguns trabalhos, visto que se entende aqui a história de modo não linear, considerando, portanto, as discontinuidades, retrocessos, ambigüidades e contradições existentes em sua trajetória (LOPES; GALVÃO, 2001).

Assim, a partir da análise histórica realizada anteriormente, decidimos, neste capítulo, contextualizar a formação de professores em seu tempo e espaço, confrontando-a com as transformações sociopolíticas e econômicas deste novo milênio, analisar as dificuldades de mudanças no campo educacional e só então apresentar a nova Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Asseveramos que, ao apresentar a Política, fez-se necessário demonstrar as ações que a antecederam e aquelas que ainda estão por vir.

2.1 Novo Milênio

O século XX foi caracterizado por grandes mudanças técnico-científicas, econômicas e políticas que causaram impactos profundos nas instituições escolares, e pelas consequências na *transmissão do conhecimento*¹⁹ e na formação de professores. A princípio buscaremos compreender o que essas transformações significaram no campo da educação.

Eric Hobsbawn (2008, p. 270) divide a história do século XX em *três eras*. A primeira é a *Era da Catástrofe*, marcada pelas duas grandes guerras, pela ascensão do sistema político e econômico da URSS, pela crise econômica de 1929, pelo fascismo e descrédito das democracias liberais. Esse período se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial. Após esses eventos, seguiram-se cerca de trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social. Foi a *Era do Ouro* – de 1947 a 1973 –, caracterizada pela estabilização do capitalismo, *laissez faire*, a “[...] era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente”

¹⁹Em verdade não é mais possível entender a formação educacional como *transmissão de conhecimento*, considerando a velocidade com que os avanços tecnológicos acontecem, é necessário formar um cidadão apto a produzir e a buscar o conhecimento.

(HOBSBAWN, 2008, p. 270). Essa era começou a se desgastar a partir de 1960: “A hegemonia dos EUA declinou e, enquanto caía, o sistema monetário com base no dólar-ouro desabou.” (HOBSBAWN, 2008, p. 279); a desorganização do sistema monetário pôde ser sentida por todos os países, as taxas de desemprego aumentaram rapidamente, e “[...] as décadas, a partir de 1973, seriam de novo uma era de crise.” (HOBSBAWN, 2008, p. 281). Por fim, a *Era do Desmoronamento*, entre 1973 e 1993: “[...] um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (HOBSBAWN, 2008, p. 393), que é caracterizada pela decadência dos sistemas institucionais que, de certa forma, impediam o *barbarismo* contemporâneo. Ressaltamos que esta era não reflete apenas uma crise econômica, mas também política, social e moral. O autor conclui seus estudos afirmando: “Esperemos que seja um mundo melhor, mais justo e mais viável. O velho século não acabou bem.” (HOBSBAWN, 2008, p. 26).

Essas eras trouxeram consigo influências para a educação mundial e também para a educação brasileira. Contudo foi na Era do Desmoronamento que aconteceram as mudanças mais marcantes, visto que é nela que desponta um futuro sombrio, pois as massas educadas tecnologicamente parecem regredir a ponto de perder seu caráter superador e por fim deixam se dominar pelo fascínio de um progresso autodestrutivo. Percebemos, assim, o quão contraditório pode ser o esclarecimento, entendido aqui como o progresso civilizatório que a humanidade vivencia neste século.

Segundo Imbernôn (2009, p. 8), “[...] a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente”. O autor posiciona-se contrariamente ao discurso contemporâneo de que educar é extremamente fácil, graças às inovações permitidas pelo progresso tecnológico; que formar o professor para o século XXI, apto a exercer seu papel com competência técnica e compromisso social, não é uma tarefa fácil.

Para contrapor e desmitificar a falsa simplicidade do processo de formação do educador do século XXI, é preciso considerar o complexo cenário sociopolítico e econômico no qual ele irá exercer sua futura profissão. Para tanto é preciso entender que a partir da década de 1990, sob a égide de uma nova ordem mundial, caracterizada pelo fim da guerra fria e a transformação geopolítica e econômica, a realidade mundial foi fortemente alterada.

O percurso histórico de transformações dirigidas pelas inovações tecnológicas e pela globalização foi terreno fértil para o neoliberalismo que se baseia no tripé: Estado mínimo, financeirização e desregulação do mercado. Os efeitos perversos do neoliberalismo se acirram,

mormente em países pobres. Ressalta-se que é importante entendê-lo não como um receituário econômico, e sim como um fenômeno complexo que produz uma ideologia.

A crise global e as novas configurações

De acordo com Dulci (2009), a crise financeira eclodiu em meados de 2007 por meio do colapso imobiliário nos Estados Unidos, e o que parecia ser um transtorno setorial acabou atingindo o globo, visto que por trás das hipotecas, existia uma enorme engrenagem financeira. No Brasil o ano de 2007 foi de amplos projetos governamentais e privados, e esse clima de otimismo se ampliou para 2008. Não se ignorava o andamento da crise em outros países, mas “[...] sua influência no Brasil e outros países emergentes era considerada residual” (DULCI, 2009, p. 105).

Entretanto, no contexto de crescente integração da economia e do capitalismo global, mesmo os países emergentes não ficaram imunes às turbulências. Assim, o que se observa é que o impacto da crise depende das características e circunstâncias de cada país. Nesse sentido, para o Brasil orientar as políticas governamentais e as decisões dos agentes privados é preciso “[...] aferir suas condições específicas, os fatores de vulnerabilidade e as vantagens comparativas com que o país pode contar em cenário tão instável” (DULCI, 2009, p. 105).

No Brasil a experiência de anos no combate à inflação e a busca pela estabilidade da moeda tem nos auxiliado a passar pela crise. Contudo o crédito ficou restrito e a queda nas exportações impactou fortemente a economia; assim o ano de 2008 iniciou sob a ameaça da inflação e terminou com recessão e desemprego.

As transformações que notamos nos últimos trinta anos foram forjadas pela ideia de globalização neoliberal, que pode ser definida como: “[...] um processo de integração dos povos do mundo, propiciado por vertiginosas inovações tecnológicas e organizacionais, que incidem na esfera da cultura e nas formas de sociabilidade” (DULCI, 2009, p. 110).

Nessa mesma linha de raciocínio, Ianni (apud Marrach, 1996, p.11) esclarece que o neoliberalismo “[...] é uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização, isto é, o processo de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.” Diferente do liberalismo clássico, que defendia os direitos do homem e do cidadão, entre eles o direito à educação, o neoliberalismo defende o direito do consumidor e refuta a participação do Estado no amparo às políticas sociais.

Segundo Marrach (1996, p. 12):

Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

Para Marrach (1996), a doutrina neoliberal, diferentemente do liberalismo, não está a serviço do indivíduo e, sim, buscando atender aos interesses dos organismos internacionais. Este esclarecimento se faz necessário, visto que existe uma tendência da ideologia neoliberal de utilizar o liberalismo como justificativa político-ideológica.

Rodrigues (1995) esclarece este ponto afirmando que o neoliberalismo utiliza como justificativa político-ideológica a fusão de elementos contraditórios, liberais e conservadores:

Em seu aspecto liberal, o neoliberalismo é a política construída a partir do indivíduo, da liberdade de escolha, da sociedade de mercado, do *laissez-faire* e do Estado Mínimo. Seu componente neoconservador se estabelece no governo forte, no autoritarismo social, na sociedade disciplinada, na hierarquia e subordinação, e na nação (RODRIGUES, 1995, p. 25).

Rodrigues (1995) utiliza os estudos de Bruno Théret para explicar a base contraditória da origem do neoliberalismo na versão mais radical da doutrina. Para Théret, os três princípios que norteiam o neoliberalismo são: “[...] a liberdade até o limite de seu abuso; a desigualdade até o limite do tolerável; a flexibilidade até os limites da insegurança” (apud, RODRIGUES, 1995, p. 25).

Diferente dos países de capitalismo avançado, na América Latina a doutrina neoliberal não chegou por meio da crise econômica dos anos de 1970, mas a partir da virada da década de 80, em meio ao reajuste proposto pelos países centrais como condição para a renegociação de dívidas externas.

Nesse contexto, a doutrina neoliberal alcançou também os países subdesenvolvidos e a cada ano firma-se como referência política hegemônica. As interferências neoliberais nas políticas educacionais são fortemente percebidas, visto a educação ser tratada como função estratégica e contemplada com várias formas de recursos financeiros advindos de organismos internacionais, atrelados a um receituário neoliberal.

Conforme Marrach (1996, p.45): “[...] a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos”:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnicas e linguagens de informática e conhecimentos, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo (PAIVA, 1994 apud MARRACH, 1996).
- 2) O segundo objetivo educacional do neoliberalismo é o de fazer da escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica (SILVA, 1994 apud MARRACH, 1996). Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento especular, conforme Alfredo Bosi (1992 apud MARRACH, 1996), tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão dos princípios neoliberais pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que ela cumpra, de forma mais eficaz, sua função de reproduzir a ideologia dominante.
- 3) O terceiro objetivo do neoliberalismo é fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (SILVA, 1994 apud MARRACH, 1996, p.46-48).

No contexto acima delineado, a formação de professores aparece como o baluarte da qualidade da educação, contudo é preciso compreender que qualidade aqui significa o resultado da presença de insumos que intervêm na escolaridade. Assim, qualidade é compreendida pelo ponto de vista tradicional e conservador baseada em quantidade²⁰. Dessa forma a qualidade da educação pode ser medida por meio de indicadores utilizados pelo sistema nacional de ensino que envolve desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Em nosso entendimento, a globalização é o pano de fundo do neoliberalismo, assim vale retomar a contribuição de autores que auxiliam a entender melhor o processo de

²⁰ Cf. Paro (2007) p. 17 desse trabalho.

globalização. Nesse sentido, Hobsbawm (2007) levanta alguns pontos que auxiliam a compreensão das contradições que vivenciamos na sociedade contemporânea:

A globalização acentua as desigualdades econômicas e sociais no interior das nações e entre elas;
Aumenta a polarização entre os que se beneficiam dela – empresários que podem reduzir custos utilizando mão-de-obra barata de outros países; profissionais de alta tecnologia que podem conseguir trabalho em qualquer economia de mercado de alta renda – e os que sofrem com ela: aqueles que têm menor nível de qualificação (HOBBSAWM, 2007, p. 78)

A partir dessa asserção, percebe-se que a paisagem social, econômica e política mudou nesses últimos anos, e que essas mudanças interferem radicalmente nas políticas educacionais, pois educar no contexto acima apresentado passou a ser um desafio ainda maior.

O impacto dessas mudanças já pode ser percebido pela elevada procura pelo Ensino Superior, o que demonstra a insegurança do trabalhador brasileiro em relação ao futuro. Este comportamento tem rendido bons negócios para os empresários do ensino que oferecem cursos abreviados, preferencialmente tecnológicos, que atendem a demandas específicas do mercado de trabalho, e licenciaturas que visam à formação do professor em nível superior, tudo isto sob o aval do Ministério da Educação (MEC).

A prospectiva de ampla procura pelo Ensino Superior foi asseverada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu relatório anual *Olhar sobre a Educação - 2009*²¹. O documento afirma que o período pós-crise econômica mundial será caracterizado por “uma demanda sem precedentes” por este nível de ensino.

De acordo com a OCDE, o desemprego, que possivelmente se conservará elevado quando as economias começarem a sair da recessão, incentivará cada vez mais jovens a prosseguirem seus estudos por mais tempo. A organização recomenda em seu relatório que os governos considerem “[...] a tendência de maior demanda por formações de ensino superior na elaboração de suas políticas de educação” (OCDE, 2009, p. 48). Ressaltamos que o estudo analisa os sistemas educacionais dos países membros da organização e de seus parceiros, e entre eles encontra-se o Brasil. O relatório afirma que as pessoas mais qualificadas terão mais chances de trabalhar e com isso teremos um aumento do valor da educação.

A OCDE demonstra em sua análise que a conclusão do Ensino Superior se traduz em salários mais elevados, melhor saúde e menor vulnerabilidade ao desemprego. A organização afirma que os benefícios não incidem apenas na população, mas também para nas economias

²¹ Relatório Anual Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicado no dia 08/09/2009.

dos países. Ainda segundo o relatório, no Brasil, um diploma de Ensino Superior significa uma vantagem salarial muito superior a 100% em relação às pessoas que cursaram apenas o Ensino Médio.

Neste ponto é importante destacar que a OCDE foi criada em 1960 e entre seus objetivos estão fomentar a boa governança estatal e empresarial, o desenvolvimento social e o crescimento econômico por meio de cooperação institucional e política, assim como a utilização de mecanismos de monitoramento.

Segundo Vinokur (2009, p. 97):

[...] a cada passagem do capitalismo em direcção a um novo regime estável de acumulação, a procura do lucro veio a encontrar obstáculos do lado da mão-de-obra; e, em cada uma, o capital recorreu ao Estado a fim de eliminar esses obstáculos. De todas as vezes teve ao seu dispor pensadores, designadamente economistas, a fim de municiar os políticos com a ideologia e a tecnologia social necessárias.

Os estudos da autora incidem sobre as relações entre o econômico e o político, na gestão do trabalho e da educação, nos quais ela constata que a lógica da acumulação do capital consiste em explorar o que é gratuito – recursos naturais e humanos –, até que seu esgotamento comprometa o crescimento econômico.

Vinokur (2009) ressalta que foi no séc. XVII, na primeira etapa do capitalismo comercial, que surgiu, a partir dos mercantilistas, o termo *capital humano* e inclusive o primeiro modelo de planificação da educação em função das necessidades da economia. A autora assevera que esse modelo de educação “[...] será recuperado pela URSS, nos anos de 1920, e, seguidamente, pela maior parte dos países sob a égide da OCDE” (VINOKUR, 2009, p. 97).

Conforme Vinokur (2009), foi na terceira etapa do capitalismo implantado logo após a Segunda Guerra que os economistas do capital humano promoveram a instrução escolar ao estatuto de principal fator de crescimento econômico.

Em 1961, no congresso de Washington, a OCDE – actualmente o chantre do neoliberalismo – proporia ao mundo inteiro a França e a URSS como exemplos em matéria de política de educação, pelo financiamento público de todos os níveis de ensino e pela planificação centralizada da educação. É a ‘explosão escolar’ em todos os países, que irrompe a partir dos anos 1970, com uma sobreprodução global de diplomados como resposta às necessidades imediatas dos capitais (VINOKUR, 2009, p. 97).

Esses acontecimentos foram muito favoráveis à acumulação do capital, pois implicaram no custo do trabalho. Em meio às novidades implantadas a partir de 1970 – a

partir da liberalização em escala planetária dos movimentos de capitais –, está a “[...] liberdade para os capitais de penetrar nos sectores até então públicos não-comerciais, em particular a educação, onde se desenvolve uma ‘indústria’ transnacional do ensino” (VINOKUR, 2009, p. 99). Para alcançar êxito nessa manobra, será necessário aumentar a produtividade dos professores, usando sistemas informatizados, e criar um mercado para os serviços de ensino.

Na esteira desses acontecimentos, a OCDE já se impõe com suas perspectivas aos países, sugerindo que é necessário novamente manter o exército de reserva por mais tempo nas escolas, resguardando este grupo de estudantes de inflar ainda mais o mercado de trabalho, e criando o mercado necessário à indústria transnacional do ensino.

Assim inicia-se o novo século, abre-se um novo tempo em que a civilização, não mais nacional e, sim, mundial, caminha para uma nova etapa do modo de produção capitalista. Essa nova etapa, de acordo com Frigotto (1998), é marcada pela quebra das fronteiras nacionais para o capital, permitida pela aplicação das tecnologias microeletrônicas atreladas à informática, que mundializaram o capital financeiro especulativo, impactando principalmente os fundos públicos dos países do Hemisfério Sul.

Nesse sentido, as políticas educacionais são pensadas a partir desse novo ciclo que o capital inaugura e atendem a um padrão único, direcionado pelo capital e operacionalizado pelos governos que adotam a doutrina neoliberal ou parte dela. Os recursos advindos dos organismos internacionais financiam juntamente com recursos próprios dos governos o desenvolvimento das políticas que atendam a esses preceitos.

Marrach (1996), ao analisar a globalização e as transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais, acrescenta outros pontos importantes e avança no sentido de relacioná-los com o aumento da barbárie:

Exemplos de barbárie não faltam porque a globalização da economia tem o seu lado sombrio: aumento das desigualdades sociais, do preconceito racial, conflitos étnicos, guerras civis, violência urbana chegando às raias do insuportável. As novas tecnologias provocam desemprego estrutural. E isto significa fome, miséria mendicância e caldo de cultura para mais violência (MARRACH, 1996, p. 8).

Conforme a asserção de Marrach (1996), para além das desigualdades sociais acirradas pela globalização econômica, é preciso identificar também os efeitos da globalização social que envolve as relações políticas e culturais impostas neste novo contexto.

Os efeitos desse conjunto protagonizado pela globalização e o neoliberalismo potencializa a sensação de que nada pode ser feito de contrário ao que já está posto, e que a

sociedade como um todo deve aceitar de forma resignada o novo curso do processo civilizatório. Em relação à educação, os educadores muitas vezes não conseguem cogitar possibilidades de transformação e de contribuição para a melhoria desse quadro caótico.

Nessa perspectiva vale conferir o que Freire (1996) escreveu sobre esse discurso de impotência, e de que não é possível mudar a rota da civilização, que vem sendo imposto à sociedade por meio da ideologia neoliberal.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar 'quase natural'. Frase como 'a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?' 'ou o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século' expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 21-22).

Assim, na base dessa ideologia fatalista e no contexto da cultura globalizada deste novo século, encontra-se a questão da Formação de Professores, que cremos poder passar por dois caminhos: o caminho de possibilidades para a emancipação do futuro professor, oferecendo-lhe condições de proporcionar aos seus futuros alunos o mesmo tipo de formação, ou o caminho imposto pelo modelo econômico e transformar-se em um instrumento a mais no processo de propagação e aceitação da doutrina neoliberal.

2. 1. 1 Mudança Educacional

De acordo com Vinokur (2009), vem de longa data a interferência do econômico e do político na gestão do trabalho e da educação. Na atualidade o modelo, designado pela autora como neoclássico, fornece ao projeto sustentado pelos economistas neoliberais uma ideologia balizada na competição entre os agentes submetidos à racionalidade econômica. Na educação, a interiorização desse processo passa menos pelo conteúdo da instrução que pelo processo de a ela aceder. O indivíduo que paga seus estudos deverá se comportar como um gestor do seu *capital humano* e se considerar o único responsável pelo resultado.

O modelo neoclássico apresenta como forma de gerir, um modelo de tecnologia social:

[...] a Nova Gestão Pública, transposta da gestão da empresa pelos accionistas. A semelhança da empresa ‘vazia’, entroncamento de contratos sem fábricas, o Estado deve pilotar e não remar. Para tanto, segundo o princípio da ‘agência’, determina aos ‘operadores’ obrigações de resultados quantificados, confia o seu controlo a instâncias independentes e homologa os resultados, remunerando a performance. Para que esse modo de pilotagem funcione, torna-se necessário que os operadores sejam autônomos, que o mesmo é dizer ‘livres’ de atingir o mais eficazmente possível os objetivos que lhe sejam impostos (VINOKUR, 2009, p.99).

Esse modelo baseado na *liberdade* e no *controle* aplicado à gestão da educação reforça o poder estatal e imprime na educação escolar a competitividade e a legitimidade para atingir metas que visam controlar o trabalho do professor.

Nesse contexto, a mudança em educação passa por dois caminhos: o primeiro, que designamos de *mudança por coação*, caracterizada pelo controle do trabalho do professor que se vê coagido a aceitar as ações propostas com receio de represálias; e o segundo, que designamos de *mudança pelo coração*, que é caracterizada pelo engajamento e compromisso da comunidade acadêmica que considera a mudança necessária.

A tensão entre autonomia (liberdade) e controle é a mesma que ocorre entre descentralização e centralização. Se fizer parte das atribuições da escola rever suas práticas, precisa ter liberdade; se for de competência do poder público avaliar o processo, precisa ter o controle. Nesta disputa entre onde começa e termina o direito de cada lado – escola (professores) versus poder público (governantes) –, a dúvida é até que ponto as diretrizes estipuladas pelo poder público não ultrapassam o limite entre diretrizes e deliberações com pouca ou quase nenhuma margem de negociação.

Importante reconhecer neste debate que não é possível forçar os profissionais e a escola ao engajamento, comprometimento, trabalho criativo, atitudes fundamentais para que uma inovação se consolide. Contudo essas ações podem ser prescritas e controladas. Nessa perspectiva, o poder público tem defendido o aumento da autonomia nas reformas universitárias, mas com um significado específico, conforme Dal Ri e Lindino (2007, p. 133):

[...] *autonomia* para o uso mais racional de recursos, de acordo com a lógica do mercado, e liberdade para captar recursos desobrigando, dessa forma, o Estado de cumprir com sua função de financiador das universidades públicas. Por outro lado, é visível a diminuição real da autonomia em virtude, principalmente, da implementação de sofisticados mecanismos de controle dos resultados e produtos da universidade.

Apesar de as autoras estarem se referindo às reformas universitárias, é possível transpor essa análise às demais instâncias educativas. O controle do trabalho docente perpassa pelos sistemas nacionais de avaliação, pelo impedimento de manifestações públicas como

greves e paralisações, sob pena de corte de pagamentos, pelo pagamento de bônus para os professores que atinjam metas específicas de produtividade e, por fim, a aplicação de avaliações com objetivo de progressão na carreira docente e aumento de salários.²²

Após identificar que a mudança pode ocorrer por coação, é preciso reconhecer que ela também pode ocorrer pelo coração. Fullan (2009, p. 49) utiliza uma citação de Kotter (citado por Deutschmann) para explicar que “A mudança de comportamento acontece principalmente quando se fala aos sentimentos das pessoas”. Enfim, é preciso estar motivado, envolvido, inclusive emocionalmente, com as novas propostas para se efetivar mudanças. “As pessoas precisam se sentir melhor com a mudança e ainda sentir que podem melhorar.”

Marris (1975, p.2 apud FULLAN, 2009, p.31) afirma que independente de a mudança ser voluntária ou imposta, “[...] toda mudança envolve perda, ansiedade e luta”, reforçando a idéia de que não há como ignorar os aspectos naturais ao complexo processo de mudança.

Schon (1977, p.12 apud FULLAN, 2009, p. 32) afirma que a mudança real envolve “[...] atravessar as zonas de incerteza... a situação de estar no mar, de estar perdido, de confrontar mais informações com as quais se pode lidar.” Essa sensação relatada por Schon gera um processo de terror muitas vezes incontrolável que trava de antemão qualquer iniciativa de mudança. Vale a ressalva de que esses fenômenos ocorrem de forma individual e também institucional.

Conforme Fulan,

Muitos reformistas fracassam porque ‘sabiam’ a resposta certa. Os agentes de mudança bem-sucedidos aprendem a ser humildes. O processo não significa apenas estar certo, mas envolver grupos e indivíduos diversos que provavelmente terão muitas versões diferentes sobre o que é certo ou errado (FULLAN, 2009, p.47).

Mudar a educação implica, entre outras coisas, reconhecer que o ambiente escolar é complexo e com culturas organizacionais diferentes. Portanto não existe uma única resposta para situações-problema diferentes, não existe uma reforma única e fechada a adaptações capaz de solucionar todas as mazelas educacionais do país.

2.2 As Reformas no Âmbito da Formação de Professores em Curso no Brasil

²² Cf. São Paulo, SP: Lei Complementar nº. 1078, de 17/12/2008, que institui a bonificação por resultados – BR; Lei Complementar nº. 1097, de 27/10/2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação; Decreto nº. 55217, de 21/12/2009, que regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação

O processo de formação em nível superior dos professores de Educação Básica no Brasil ganhou reforço a partir da Lei n.º. 9.394, de 20/12/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. O Artigo 62²³ do respectivo diploma criou a necessidade, contudo

a LDB estipulou um prazo de dez anos, que se findou em 2006, para o cumprimento dessa meta, conforme parágrafo 4º do Art. 87 “[...] § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” O Censo Escolar da Educação Básica de 2006 demonstra o cenário da formação em nível superior após o período de transição estipulado pela referida lei.

Quadro n.º. 2 – Nível de Escolaridade dos Docentes

| Nível Escolar | Total de Docentes por Nível | Docentes com Ensino Superior | Docente sem Ensino Superior | Leigos |
|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------|
| Ed. Infantil | 403.919 | 162.140 | 230.518 | 11.261 |
| 1ª a 4ª | 840.185 | 476.254 | 355.393 | 8.538 |
| 5ª a 8ª | 865.655 | 739.146 | 125.991 | 518 |
| Ens. Fundamental | 1.705.840 | 1.215.400 | 481.384 | 9.056 |
| Ens. Médio | 519.935 | 496.187 | 23.726 | 22 |
| Total | 2.629.694 | 1.873.727 | 735.628 | 20.339 |

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2006, adaptado.

Verifica-se a partir desses dados que em 2006, apesar de não existir por parte do governo nenhuma iniciativa para atender à formação de professores, os próprios docentes já haviam, por iniciativa própria, procurado atender à legislação, conforme descrito no Capítulo I.

Assim, constatamos que de acordo com o Censo de 2007²⁴ havia 1.288.688 (68,43%) dos professores da Educação Básica com Ensino Superior e uma demanda de 594.273 (31,56%) de professores sem Ensino Superior. A maior demanda, de acordo com a Tabela n.º. 04, estaria na região Nordeste, com 49,33% dos professores da Educação Básica sem Ensino Superior; na sequência viria a região Norte, com 49,21%. A região Sudeste apresenta um índice de 20, 54% de professores da Educação Básica sem Ensino Superior; a região sul apresenta 20, 24%, e a menor demanda encontra-se na região Centro-Oeste, com 19,71%.

²³ Este Artigo 62 foi modificado pela Lei n.º. 12.056, de 13 de outubro de 2009 .

²⁴ Tabela n.º. 04.

Tabela nº. 4 - Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Básica
Professores Educação Básica

1.5 - Número de Professores de Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007

| Unidade da Federação | Professores de Educação Básica | | | | | |
|----------------------|--------------------------------|---------------|-------------------|----------------|------------------|------------------|
| | Total | Fundamental | Escolaridade | | Superior | |
| | | | Normal/Magistério | Ensino Médio | Com Licenciatura | Sem Licenciatura |
| Brasil | 1.882.961 | 15.982 | 474.950 | 103.341 | 1.160.811 | 127.877 |
| Norte | 157.016 | 2.362 | 62.763 | 12.158 | 68.971 | 10.762 |
| Rondônia | 15.359 | 188 | 4.771 | 582 | 8.861 | 957 |
| Acre | 9.329 | 184 | 4.370 | 539 | 3.894 | 342 |
| | | | | | | 3.892 |
| Amazonas | 34.186 | 578 | 11.083 | 2.093 | 16.540 | |
| Roraima | 6.498 | 136 | 3.491 | 624 | 2.008 | 239 |
| Pará | 65.028 | 937 | 29.674 | 6.990 | 23.832 | 3.595 |
| Amapá | 9.245 | 77 | 4.872 | 202 | 3.703 | 391 |
| Tocantins | 17.371 | 262 | 4.502 | 1.128 | 10.133 | 1.346 |
| Nordeste | 570.647 | 8.434 | 236.430 | 36.677 | 256.061 | 33.045 |
| Maranhão | 84.933 | 1.800 | 46.511 | 3.925 | 29.690 | 3.007 |
| Piauí | 42.393 | 454 | 15.068 | 2.418 | 22.544 | 1.909 |
| Ceará | 85.784 | 915 | 18.046 | 9.248 | 52.468 | 5.107 |
| R. G. do Norte | 34.686 | 463 | 8.955 | 3.035 | 20.162 | 2.071 |
| Paraíba | 43.191 | 720 | 12.607 | 2.925 | 23.830 | 3.109 |
| Pernambuco | 82.477 | 957 | 29.205 | 3.681 | 42.091 | 6.543 |
| Alagoas | 29.935 | 319 | 14.624 | 1.789 | 11.856 | 1.347 |
| Sergipe | 22.164 | 219 | 5.877 | 1.067 | 12.905 | 2.096 |
| Bahia | 145.084 | 2.587 | 85.537 | 8.589 | 40.515 | 7.856 |
| Sudeste | 741.604 | 2.126 | 16.561 | 33.706 | 534.411 | 54.800 |
| Minas Gerais | 210.126 | 965 | 36.622 | 10.286 | 145.826 | 16.427 |
| Espírito Santo | 36.167 | 95 | 8.158 | 2.560 | 22.361 | 2.993 |
| Rio de Janeiro | 133.517 | 305 | 33.914 | 5.235 | 83.064 | 10.999 |
| São Paulo | 361.794 | 761 | 37.867 | 15.625 | 283.160 | 24.381 |
| Sul | 281.251 | 2.058 | 42.330 | 12.561 | 203.955 | 20.347 |
| Paraná | 101.327 | 471 | 11.252 | 2.899 | 77.183 | 9.522 |
| Santa Catarina | 65.726 | 520 | 6.981 | 4.818 | 48.866 | 4.541 |
| R. G. do Sul | 114.198 | 1.067 | 24.097 | 4.844 | 77.906 | 6.284 |
| Centro-Oeste | 132.443 | 1.002 | 16.866 | 8.239 | 97.413 | 8.923 |
| M. G. do Sul | 24.909 | 175 | 2.347 | 1.703 | 19.243 | 1.441 |
| Mato Grosso | 30.869 | 464 | 4.048 | 2.762 | 21.987 | 1.608 |
| Goiás | 53.286 | 337 | 8.193 | 3.124 | 37.639 | 3.993 |
| Distrito Federal | 23.379 | 26 | 2.278 | 650 | 18.544 | 1.881 |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Ensino Médio Normal/Magistério: Inclui professores do Magistério Específico Indígena.

Os dados acima revelam que a demanda é direcionada e específica, contudo, após um longo período de 13 anos (1996 – 2009), a União decidiu que havia chegado a hora de ter sua

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e instituiu o Decreto n.º. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Essa política começou a ser delineada, de acordo com depoimento da Coordenadora Geral de Articulação Acadêmica²⁵ do MEC, a partir do Decreto n.º. 6.094, de 24 de abril de 2007²⁶ que:

[...] dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

Esse decreto disciplinou a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que deu origem ao Termo de Cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as redes públicas de Educação Básica dos municípios, Distrito Federal e estados. Esse termo previa apoio de assistência técnica ou financeira aos que a ele aderissem. O Art. 8º do parágrafo 3º do decreto definia os seguintes eixos de ação:

- I – Gestão educacional;
- II – Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar;
- III – Práticas Pedagógicas e Avaliação;
- IV – Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O Decreto n.º. 6.094 ainda prevê que, após a avaliação, deve-se verificar o impacto na evolução do IDEB e que:

[...] o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR” (Art. 8, parágrafo 5º). O PAR, de acordo com o Art. 9º “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007b).

Podemos inferir, a partir dos documentos legais, que o Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento de gestão colocado à disposição dos estados e municípios para que ambos elaborem o diagnóstico, planejamento, gestão e avaliação da realidade educacional local. De acordo com o referido decreto, os estados, Distrito Federal e municípios devem

²⁵ Informação repassada pela Profa. Nara Maria Pimentel, consultora da UNESCO, em atividade no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação a Distância – CAPES no dia 19/10/2009 (via telefone).

²⁶ O PDE iniciou suas ações a partir de quatro decretos e mais um projeto de lei do governo sobre o piso salarial nacional dos professores, sendo que um dos decretos era o n.º. 6.094.

elaborar um diagnóstico minucioso da realidade, e a partir dele desenvolver um conjunto coerente de ações que resultem no PAR.

Assim, de acordo com a Coordenadora Geral de Articulação Acadêmica do MEC, partindo do PAR e das necessidades apontadas pelos municípios, Distrito Federal e estados, é que surgiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.²⁷ E para auxiliar na elaboração de seus programas, o MEC criou o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que abriga em seu site o Módulo PAR Plano de Metas.

Esse sistema informatizado permite aos municípios cooperados a inserção de informações por etapas e ao MEC o total controle das ações. Conforme figuras a seguir apresentadas, as informações são separadas por estado e município e podem ser consultadas pela comunidade, após liberada pelo MEC. Ao tentar acessar o sistema de algumas cidades como, por exemplo, Marília (SP), encontra-se a seguinte informação: “Este Município já iniciou a elaboração do Plano de Ações Articuladas, porém ainda não houve a conclusão e o envio para análise do MEC.” Apresentamos, na sequência, as telas que demonstram a estrutura do relatório e as informações que se encontram disponíveis. Ressaltamos que o município de Campinas (SP) foi utilizado aleatoriamente como exemplo.

Na primeira tela, encontra-se disponível um texto de **Apresentação** do Plano de Ações Articuladas – Relatório Público. É possível observar também que existem disponíveis mais seis *links*, sendo eles: Síntese por Indicador, Síntese da Dimensão, Síntese do PAR, Termo de Cooperação, Liberação dos Recursos. Para além dessas dimensões, existe um ícone com Indicadores Demográficos e Educacionais.

²⁷ Esta informação não é clara nas diretrizes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o que se encontra são pequenas referências ao PAR em textos oficiais.

The screenshot displays a web browser window with the following elements:

- Browser Title:** APRESENTAÇÃO - Windows Internet Explorer provided by http://www.unianhanguera.edu.br
- Address Bar:** http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php
- Navigation Bar:** Arquivo, Editar, Exibir, Favoritos, Ferramentas, Ajuda
- Header:** Educação Ministério da Educação. Destaque do Governo. Logos for S, I, M, E, C and the slogan 'UM PAÍS DE TODOS'.
- Form Fields:**
 - Estado: SP - São Paulo
 - Município: Campinas
 - Buttons: Consultar, Impressão
- Main Content:**

Relatório Público do Município Campinas do Estado do São Paulo

APRESENTAÇÃO

Ministério da Educação
PAR - PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS
RELATÓRIO PÚBLICO
APRESENTAÇÃO

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas.

Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo sistema, o SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas -, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.
- Footer:** Erro na página. Internet 100%

Figura 1. Apresentação do Plano de Ações Articuladas – Relatório Público, 2009.

Após a apresentação do referido relatório, o próximo *link* é a **Síntese do Indicador do PAR**, que demonstra o resultado detalhado da realização do diagnóstico.

http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=5&inuid=2367&trid=

http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=5&inuid=2367&trid=

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos Sites Sugeridos Galeria da Web Slice HotMail gratuito Personalizar links Windows Windows Media

http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal...

Educação Ministério da Educação Destaques do Governo

Estado: SP - São Paulo
Município: Campinas
Consultar Impressão

Relatório Público do Município **Campinas** do Estado do **SP**

Apresentação **Síntese do indicador do PAR** Síntese da dimensão do PAR Síntese do PAR Termo de Cooperação Liberação de Recursos (FNDE) Indicadores Demográficos e Educacionais

SÍNTESE DO INDICADOR

1. Gestão Educacional

1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino

| Indicador | Pontuação | Critério |
|-----------|-----------|--|
| 1 | 4 | Quando existem, em toda rede, CE implantados com participação atuante de todos os segmentos. A SME sugere e orienta a implantação dos CE. |
| 2 | 4 | Quando existe um CME devidamente implementado, com regimento interno, escolha democrática dos conselheiros e representados por todos os segmentos; o CME é atuante; zela pelo cumprimento das normas; e auxilia a SME no planejamento municipal da educação, na distribuição de recursos e no acompanhamento e avaliação das ações educacionais. |
| 3 | 4 | Quando o CAE é representado por todos os segmentos (conforme norma); o CAE possui um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa); reúne-se regularmente e atua fiscalizando a aplicação dos recursos transferidos; zela pela qualidade dos produtos; acompanha desde a compra até a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas; está atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares. |
| 4 | 2 | Quando todas as escolas possuem um PP, que é padrão para toda a rede, tendo sido elaborado diretamente pela SME. |
| 5 | 4 | Quando existem critérios definidos e claros para a escolha da direção das escolas; estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho; são conhecidos por todos e publicados na forma de Lei, Decreto, Portaria ou Resolução. |
| 6 | 4 | Quando existe um Plano Municipal de Educação (PME), e um programa de acompanhamento e avaliação de suas metas, executado por um conselho que conta com a participação de professores e gestores e de representantes da sociedade civil organizada. A avaliação é contínua e o acompanhamento voltado à análise de aspectos qualitativos e quantitativos. |
| 7 | 4 | Quando existe Plano de Carreira para o magistério com boa implementação; resulta ou expressa com clareza uma concepção de valorização do magistério para a qualidade da educação escolar, sendo de conhecimento da comunidade. O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público). |

Concluído Internet 100%

FFigura 2. Síntese do Indicador do PAR., 2009.

Essa parte do relatório foi composta pelos quatro eixos de ação anteriormente explicitados (I- gestão educacional; II – formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III – práticas pedagógicas e avaliação; IV- infraestrutura física e recursos pedagógicos) que foram subdivididos.

A dimensão II – formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar – foi subdividida em quatro subitens, ficando assim posta:

Tabela n.º. 5 - Formação Inicial de Professores da Educação Básica

| Indicador | Pontuação | Critério |
|-----------|-----------|---|
| 1 | 4 | Quando todos os professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada. |
| 2 | 4 | Quando todos os professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada. |
| 3 | 4 | Quando todos os professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura. |
| 4 | 3 | Quando parte (mais de 50%) dos professores da rede que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/ disciplina de atuação. |

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009

Observamos nessa dimensão que não haverá necessidade de oferecer curso de formação inicial para professores da Educação Básica da rede municipal de Campinas, porque de acordo com a apresentação do documento, apenas critérios de pontuação 1 e 2 representam situações insatisfatórias ou inexistentes e devem gerar ações.

Tabela n.º. 6 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica

| Indicador | Pontuação | Critério |
|------------------|------------------|--|
| 1 | 3 | Quando existem políticas em fase de implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas). |
| 2 | 3 | Quando existem políticas em fase de implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares. |
| 3 | 3 | Quando existem políticas em fase de implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, |

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009.

Considerando os critérios estipulados pelo MEC, nessa dimensão também não haverá necessidade de ações de formação continuada para professores da Educação Básica da rede municipal de Campinas.

Tabela n.º. 7 - Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas

| Indicador | Pontuação | Critério |
|------------------|------------------|--|
| 1 | 2 | Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades. |

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009.

Nesse subitem, de acordo com o critério apontado na apresentação, é preciso realizar uma ação de saneamento da deficiência, ou seja, a partir do relatório será gerada uma ação para professores da Educação Básica da rede municipal de Campinas que atuam em educação especial.

Tabela n° 8 - Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03

| Indicador | Pontuação | Critério |
|------------------|------------------|--|
| 1 | 4 | Quando existem políticas com boa implementação e adesão, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03. |

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009.

Essa dimensão também indica que não haverá necessidade de ações em formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03, para os professores da Educação Básica da rede municipal de Campinas.

Tabela n° 9 - Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar

| Indicador | Pontuação | Critério |
|------------------|------------------|--|
| 1 | 4 | Quando todos os profissionais de serviço e apoio escolar de todas as escolas da rede participam ou participaram de um ou mais programas de qualificação, voltados para gestão escolar. |

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009.

Essa dimensão também indica que não haverá necessidade de ações de Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar para a rede municipal de Campinas.

Analisando essa dimensão, observa-se que a Rede Municipal de Educação do município de Campinas encontra-se muito bem estruturada no que tange à formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar.

A próxima dimensão representa o resultado quantitativo da realização do diagnóstico. É o *link* **Síntese da Dimensão do PAR:**

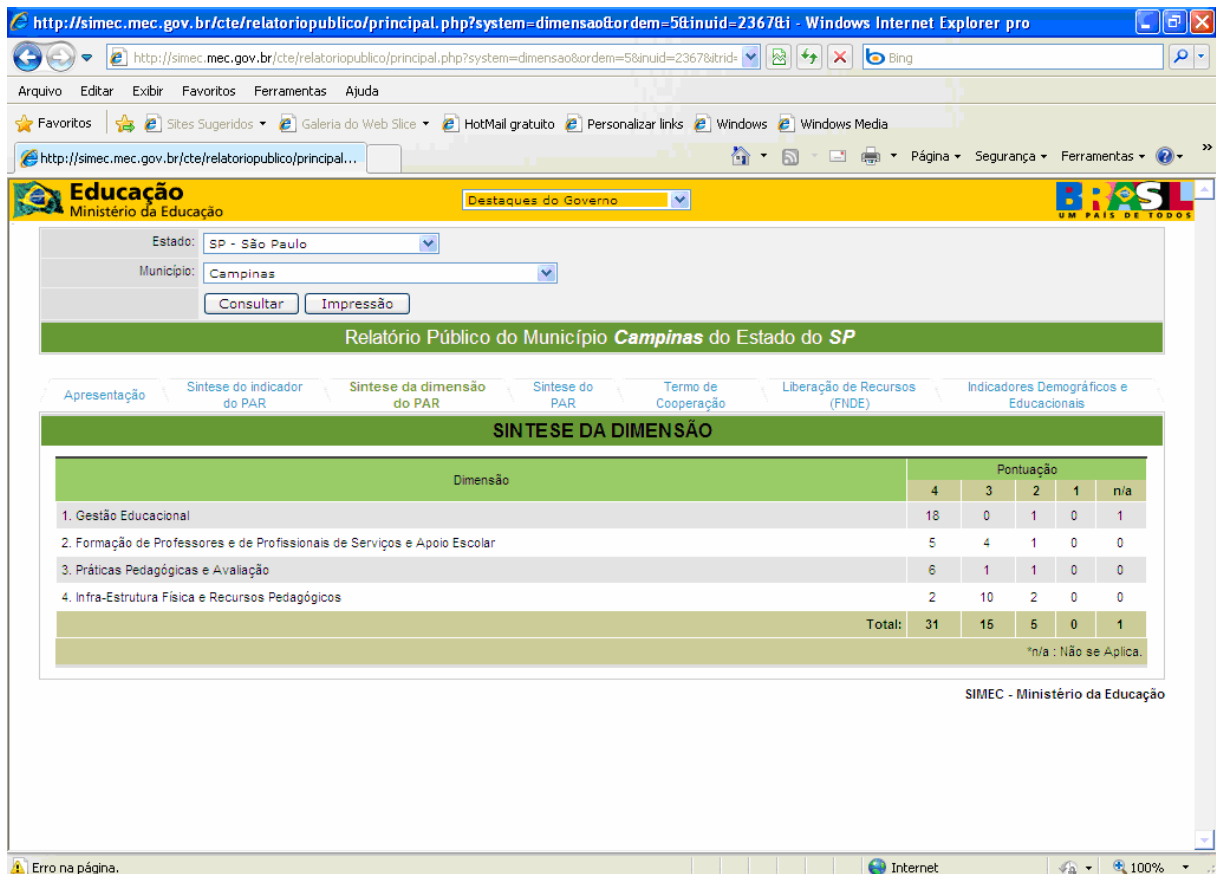


Figura 3. Síntese da Dimensão, 2009.

Na sequência aparece a dimensão **Termo de Cooperação**, com a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação; a dimensão de **Liberação de Recursos**, com a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros e, no último *link*, os **Indicadores Demográficos e Educacionais** do município a que se refere o relatório.

Ao confrontar as informações fornecidas pela Rede Municipal de Educação de Campinas, com a **Síntese do PAR**, observamos que o critério estabelecido na Apresentação do Relatório foi cumprido para a dimensão da **Formação de Professores**. Pois foi prevista uma ação no subitem 1 - *Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas*, área com pontuação 2, que representava situação insatisfatória.

Tabela n.º 10 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|---|-------------|-------------------|-------------------|-------------|--------------|
| Dimensão | 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar | | | | | | |
| Área | 3 - Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas. | | | | | | |
| Indicador | 1 - Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. | | | | | | |
| Critério / Pontuação | 2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades. | | | | | | |
| Justificativa | O Departamento Pedagógico promove cursos de capacitação para profissional de serviço e apoio escolar. MUDAMOS A PONTUAÇÃO DE 3 PARA 2 PARA QUE A SEESP PUDESSE CRIAR A SUBAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. | | | | | | |
| Demanda para Redes Municipais | Atingir aproximadamente, 140 unidades escolares | | | | | | |
| | Demanda: | Municipal | | | | | |
| Ação | Descrição da Ação: | Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada. | | | | | |
| | Nome do Responsável: | N | | | | | |
| | Cargo do Responsável: | N | | | | | |
| | Período Inicial: | 01/01/2008 | | | | | |
| | Período Final: | 31/12/2009 | | | | | |
| | Resultado Esperado: | Gestores e educadores capacitados para educação inclusiva. | | | | | |
| Sub-Ação | Descrição da Subação: | Oferecer curso de formação para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. | | | | | |
| | Estratégia de Implementação: | Apoiar a formação continuada para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, na modalidade presencial, com 40h/aula, para os municípios-pólo do programa. | | | | | |
| | Programa: | Plano de Ação Articulada Educação Básica - PAR/PDE | | | | | |
| | Unidade de Medida: | professor(es) | | | | | |
| | Forma de Execução | Assistência financeira do MEC | | | | | |
| | Instituição Parceira (se houver): | | | | | | |
| | Quantidades e Cronograma Físico | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | Total |
| | Quantidades: | 0 | 0 | 156 | 156 | 0 | 312 |
| | Cronograma Físico: | | | 09/2009 à 12/2009 | 02/2010 à 12/2010 | | |
| | Valor Unitário: | 0,00 | 0,00 | 876,41 | 876,41 | 0,00 | |
| | Valores Anuais: | 0,00 | 0,00 | 136.720,00 | 136.720,00 | 0,00 | 273.440,00 |
| Total Geral por Indicador | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | Total |
| | | 0,00 | 0,00 | 136.720,00 | 136.720,00 | 0,00 | 273.440,00 |
| Total Geral por Área | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | Total |
| | | 0,00 | 0,00 | 136.720,00 | 136.720,00 | 0,00 | 273.440,00 |
| Total Geral por Dimensão | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | Total |
| | | 0,00 | 0,00 | 136.720,00 | 136.720,00 | 0,00 | 273.440,00 |

Fonte: PAR, Relatório Público, 2009.

A princípio entendemos que a oferta de cursos estipulada pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação estaria adequada à demanda, pois surge

desse conjunto de informações detalhadas do referido relatório. Contudo não são todos os municípios que concluíram seus estudos e ainda não existem informações das redes estaduais de ensino, o que dificulta confrontar as informações entre necessidade e ação.

Isso posto, cabe-nos debruçarmos sobre o Decreto n.º. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Lei n.º. 11.502, de julho de 2007, que atribui à CAPES a responsabilidade pela formação de professores da Educação Básica.

É importante esclarecer ao leitor que a criação da Política Nacional de Formação de Professores caminha, às vezes, ao lado, na frente, e às vezes, atrás da legislação que deveria dar-lhe suporte. Portanto é confuso definir o que se pretendia e se havia de fato um planejamento, no sentido restrito. Observamos na maioria das vezes que a ação prescinde de um estudo mais aprofundado e que as legislações visam, na verdade, ratificar um conjunto de ações desconexas que já vinham sendo implantadas.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto n.º. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, pela Portaria Normativa n.º. 9 de 30 de junho de 2009. Esse plano foi apresentado como o resultado de um conjunto de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com os estados e fundamentado na contribuição das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), de acordo com a legislação, deverá fornecer o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e IES formadoras para viabilizar a oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda dos professores da rede pública estadual e municipal de Educação Básica, sem formação adequada a LDB.

Demonstrando excepcional rapidez no processo, no período de fevereiro a março de 2009, a DEB promoveu um programa de reuniões de trabalho na CAPES com as Secretarias de Educação dos Estados e respectivas Instituições Formadoras. A partir dessas reuniões, concretizaram-se os diagnósticos da demanda por formação de professores e o planejamento das ofertas de cursos e vagas, consolidadas em planilhas das IES públicas, a fim de subsidiar o Ministério na programação orçamentária dos recursos de fomento à formação inicial. Em princípio, foram previstas as entradas dos alunos nos cursos oferecidos a partir do 2.º semestre de 2009 e nos anos subsequentes, 2010 e 2011.

Nesse curto espaço de tempo – dois meses – 21 estados do país formalizaram a adesão ao Plano Nacional de Formação. São eles: 1. Amazonas/AM; 2. Amapá/AP; 3. Alagoas/AL; 4. Bahia/BA; 5. Ceará/CE; 6. Espírito Santo/ES; 7. Goiás/GO; 8. Maranhão/MA; 09. Mato

Grosso do Sul/MS; 10. Mato Grosso/MT; 11. Pará/PA; 12. Paraíba/PB; 13. Pernambuco/PE; 14. Piauí/PI; 15. Paraná/PR; 16. Rio de Janeiro/RJ; 17. Rio Grande do Norte/RN; 18. Roraima/RR; 19. Santa Catarina/SC; 20. Sergipe/SE; 21; Tocantins/TO.

De acordo com as informações disponíveis no site do MEC, apenas São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal, Rondônia e Acre não aderiram ao plano, sendo que os três últimos manifestaram desejo de entrar no Plano de Formação Continuada, já que a quase totalidade de seus professores já é graduada.

Para operacionalizar a oferta dos cursos previstos no referido Plano Nacional de Formação, serão mobilizadas 90 instituições formadoras de educação superior, 76 públicas (48 federais e 28 estaduais), e 14 comunitárias e confessionais, nesses estados. Estima-se uma oferta global superior a 300 mil vagas gratuitas para professores em exercício da rede pública da Educação Básica, a partir de 2009. Essas vagas estão distribuídas em cursos regulares e especiais de 1ª licenciatura, destinados a professores sem graduação, cursos especiais de 2ª licenciatura para docentes atuando em área distinta da formação e cursos especiais de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

A Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica e estipula no Art. 2º que: “O programa destina-se aos professores em exercício na educação básica pública há pelo menos 3 (três) anos em área distinta da sua formação inicial.” De acordo com o Art. 5º. da referida resolução:

A carga horária para os cursos do programa deverá ter um mínimo de 800 (oitocentas) horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e um mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem, não devendo ultrapassar o teto de 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. Estudos anteriores e experiências profissionais não dispensarão o cumprimento da carga horária dos componentes curriculares (BRASIL, 2009d).

Essa composição de carga horária fere as legislações em vigor, visto que conforme apresentado no Capítulo I desta tese, para formar um licenciado em Pedagogia, são necessárias 3.200 horas, e para as demais licenciaturas, necessita-se de, no mínimo, 2.800 horas. Não aparece no corpo dessa resolução nenhuma explicação plausível para o não atendimento da carga-horária prevista nas legislações em vigor. Estranhamente, apenas quando vai se referir ao Estágio Curricular Supervisionado é que faz referência à Resolução CNE/CP nº. 2/2002 e determina que este deverá acompanhar a referida resolução e compreender 200 horas.

A Resolução nº. 1 de 11/02/2009 determina no Art. 7º que “[...] para participar do programa, a instituição formadora deverá ter o respectivo projeto político-pedagógico aprovado pelos seus órgãos próprios”. E no parágrafo único deste mesmo artigo afirma que: “A oferta do programa emergencial disciplinado nesta resolução por IES que tenha curso de licenciatura reconhecido e avaliado satisfatoriamente pelo Poder Público fica dispensada de novo ato autorizativo” (BRASIL, 2009d).

Na perspectiva dessa resolução, a responsabilidade do MEC realizada por intermédio da Fundação CAPES termina com a organização dos Acordos de Cooperação Técnica, e a parte pedagógica ficaria a critério da instituição formadora. Lembrando que são 90 instituições formadoras de educação superior, teremos projetos totalmente distintos compondo essa formação. Nessa ação percebemos a característica da mudança por coação, a autonomia de escolher o Projeto Pedagógico *versus* o controle, pois os resultados serão avaliados pelo impacto no IDEB.

O MEC estimulou a destinação de vagas em caráter emergencial para professores em exercício nos cursos existentes de licenciatura das IES públicas formadoras, compreendendo as modalidades de educação presencial e a distância. Entretanto o MEC admite que a formação deverá ser suprida por meio de cursos especiais de primeira e segunda licenciaturas e de formação pedagógica, ministrados em caráter emergencial nos próprios *campi* das IES e/ou em centros estratégicos nos estados.

O documento síntese do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009f, p.4) afirma que ele foi criado a partir dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. “É imprescindível destacar o comprometimento e esforço das Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil com este Plano, bem como a colaboração efetiva entre as instâncias do MEC e Secretarias de Educação dos Estados.” No entanto, apesar de o documento que se refere à participação especial dos Fóruns Estaduais no diagnóstico datar de maio de 2009, a maioria dos referidos fóruns foram criados em datas posteriores a esta, como por exemplo, o do Estado de Mato Grosso do Sul, instituído em 08/10/2009, e o de Mato Grosso, em 29/07/2009; e ainda o próprio MEC indicou seus representantes para os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em 30/09/2009. Enfim, fica a dúvida em relação à efetiva participação dos Fóruns Estaduais

Permanentes de Apoio à Formação Docente na elaboração do Plano, assim como a utilização do diagnóstico realizado pelo PAR.

Para receber as pré-inscrições dos professores nos Programas de 1ª e 2ª Licenciatura, referendados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o MEC

criou uma ferramenta designada Plataforma Paulo Freire. Nesta Plataforma os professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que ainda não possuem formação adequada poderão realizar sua pré-inscrição. De acordo com o site do MEC:

A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos (BRASIL, 2009e).

Nessa asserção verificamos que os professores podem realizar suas pré-inscrições nos cursos que considerarem adequados, mas caberá às secretarias estaduais e municipais validarem essas inscrições. Assim, se um professor que leciona Língua Portuguesa tiver mais afinidade com o curso de História e neste fizer sua pré-inscrição, poderá perder sua vaga se a secretaria à qual estiver subordinado julgar indevida a escolha.

Apresentamos a seguir as figuras referentes à Plataforma Freire para que se possa ter um panorama de como funciona o sistema de cadastro do MEC.

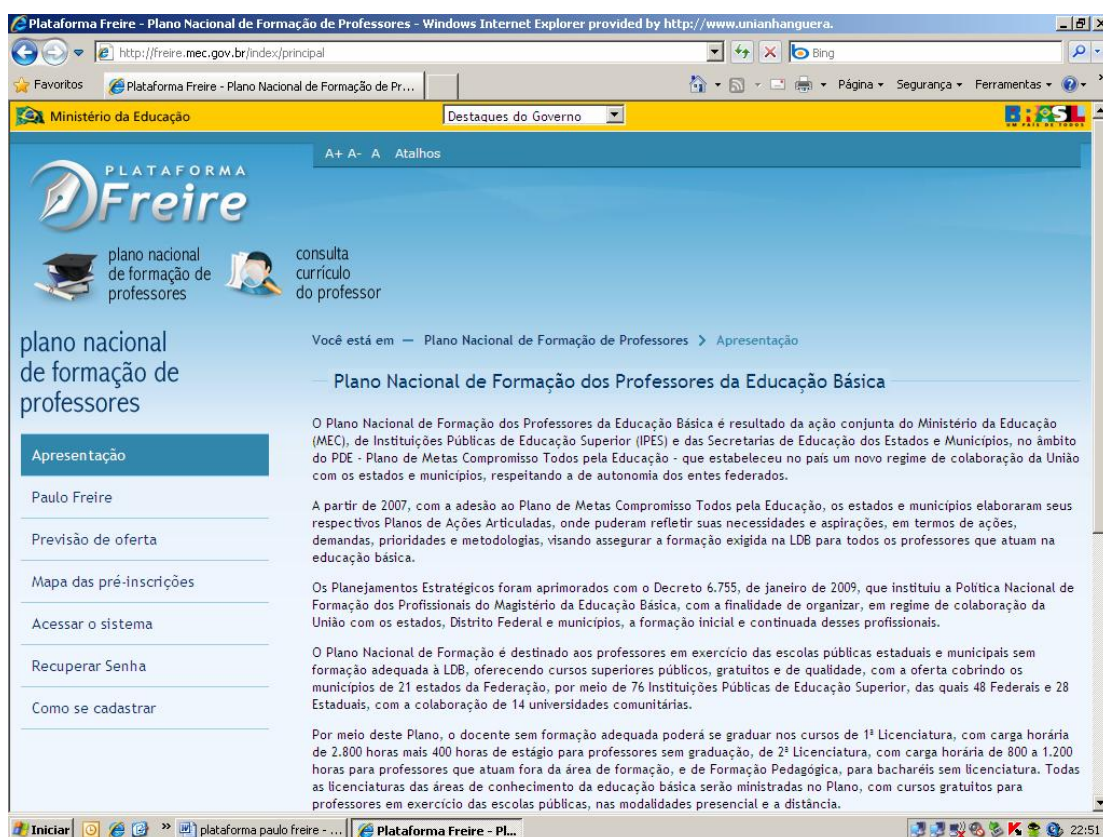


Figura 4. Exemplo da página inicial da Plataforma Freire, 2009.

Plataforma Freire - Plano Nacional de Formação de Professores - Windows Internet Explorer provided by http://www.unianhanguera.

http://freire.mec.gov.br/index/sobre

Ministério da Educação Destaque do Governo

PLATAFORMA Freire

plano nacional de formação de professores consulta currículo do professor

Você está em — Plano Nacional de Formação de Professores > Paulo Freire

— Quem é Paulo Freire?

 Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, PE. Apesar de pertencer a uma família de classe média, Freire vivenciou a pobreza e a fome na infância durante a depressão de 1929. Uma experiência que o levou a se preocupar com os mais pobres e o inspirou a construir seu revolucionário método de ensino.

Assim uma das motivações para a sua elaboração pedagógica partiu de seus estudos sobre a linguagem do povo. Paulo Freire participou do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sendo, inclusive, um dos seus fundadores e primeiro diretor. Destaca-se, principalmente, o trabalho realizado em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde começaram as primeiras experiências de alfabetização - o Método Paulo Freire. Em 1963, foi chamado à Brasília para coordenar, no MEC, a criação do Programa Nacional de Educação.

Por seu empenho em ensinar os mais pobres, Paulo Freire tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África. Mas, em 1964, o golpe militar reprimiu todos os trabalhos de mobilização popular. Paulo Freire foi acusado de subverter a ordem ao utilizar suas campanhas de alfabetização, sendo preso e exilado por mais de 15 anos.

Em 1980, voltou ao Brasil e assumiu cargos de docência na PUC - SP e na Unicamp e, entre 1989 e 1991, trabalhou como secretário da Educação da Prefeitura de São Paulo.

plano nacional de formação de professores

Apresentação

Paulo Freire

Previsão de oferta **Paulo Freire**

Mapa das pré-inscrições

Acessar o sistema

Recuperar Senha

Como se cadastrar

Figura 5. Biografia de Paulo Freire apresentada na Plataforma, 2009.

Plataforma Freire - Plano Nacional de Formação de Professores - Windows Internet Explorer provided by http://www.unianhanguera.

http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/index

Ministério da Educação Destaque do Governo


PLATAFORMA Freire


plano nacional de formação de professores consulta currículo do professor

Você está em — Plano Nacional de Formação de Professores > Previsão de Oferta

— Previsão de Ofertas

Selecione o Tipo da Formação

 Formação Inicial

 Formação Continuada até 300 horas

plano nacional de formação de professores

Apresentação

Paulo Freire

Previsão de oferta

Mapa das pré-inscrições

Acessar o sistema

Recuperar Senha

Como se cadastrar

Figura 6. Exemplo do tipo de ofertas possíveis na Plataforma Freire: Formação Inicial e Continuada, 2009.



Figura 7. Exemplo do Mapa das pré-inscrições realizadas pelos professores para o período de 2010/01, 2009.



Figura 8. Exemplo de como o professor deve fazer para realizar seu cadastro, 2009.

A estruturação geral do Plano Nacional de Formação de Professores foi ratificada pela aprovação da Lei n.º. 12.056, de 13 de outubro de 2009, que modificou o Art.62 da Lei n.º. 9.394/96²⁸.

²⁸ Cf. p.21 na Introdução desse trabalho.

É importante observar no texto legal que no 3º parágrafo faz-se uma referência a que os cursos de formação inicial deverão ser oferecidos, preferencialmente, no ensino presencial. Contudo, ao consultar as condições de ofertas de cursos disponíveis na Plataforma Freire, percebe-se que a prevalência maior ocorre na modalidade a distância.²⁹

Neste capítulo, procuramos contextualizar o cenário que está por trás das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, e foi possível perceber que, neste novo século, os avanços tecnológicos têm modificado profundamente os modos de produção e essa transformação reflete na economia e ramifica-se por todas as demais áreas. Para além dessa constatação, destacamos também que a tecnologia não está a serviço de todos, mas de uma minoria que usufrui seus benefícios, enquanto a maioria, a cada dia, se torna mais marginalizada e pobre.

Nesse contexto de extremo contraste, onde as pessoas pobres ficam a cada dia mais pobre e os ricos a cada dia mais ricos, a educação passa também a ser uma mercadoria vendável. O objetivo de emancipar o homem – se é que algum dia foi perseguido pela escola – foi substituído pelo de formar para o mercado. O mundo globalizado torna-se mais exigente com a sua mão-de-obra, e o exército de reserva é, obviamente, muito maior, portanto é preciso que o cidadão se habilite para concorrer a um emprego nessa triste paisagem.

O protagonista dessa situação é o neoliberalismo, ideologia que tem o poder de se propor como única saída, como solução para o insolúvel, imobilizante e fatalista.

Na contramão dos estudos sobre mudanças educacionais, encontra-se ainda aliado a esse cenário acima descrito, a forma como as reformas educacionais são propostas no Brasil. Sabe-se, como afirma Fullan (2009), que quando as políticas educacionais são pensadas em gabinetes, distantes do professorado, as chances de melhoria efetiva são quase nulas. Além do fato de as pessoas serem refratárias às mudanças impostas, muitas vezes as reformas não atendem às reais necessidades de uma comunidade.

Nesse contexto, encontra-se Política de Formação de Professores que estaria mais adequada se tivesse ocorrido em 1996, quando o Censo apontava um índice de 59,36% de professores sem Ensino Superior, atuando no Ensino Fundamental e Médio. De acordo com o Censo do Professor referente ao ano de 2007³⁰, 31,56% do corpo docente que atua na Educação Básica ainda não possui Ensino Superior, número que corresponde a 594.273 professores.

²⁹ No Seminário de Regulação e Supervisão em EAD, que ocorreu nos dias 28 e 29 de outubro na SEED, o secretário de Educação a Distância, Carlos Eduardo Bielschowsky afirmou que o texto da Lei n°. 12.056, de 13/10/2009 “[...] a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial” foi introduzido apenas porque havia pressão dos representantes de sindicatos de professores.

³⁰ Cf. Tabela 4 p. 89 deste trabalho.

Por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação, foram oferecidas 52.894 vagas em 2009, sendo 52% na modalidade presencial e 48% a distância; e a previsão é formar mais de 330 mil professores. Atualmente no Brasil existem 6.242 cursos presenciais de formação de professores³¹. Se cada um deles formar, em média, 60 alunos por ano, teríamos, ao final de cada ano, 374.520 professores com Ensino Superior. Considerando que o nosso déficit de professores sem ensino superior é igual a 594.273, sem a interferência do governo, em dois anos, atingiríamos a meta. Por este motivo entendemos que a política no formato em que se apresenta é, no mínimo, exagerada, e o excesso de vagas sem a necessária infraestrutura física e pedagógica poderá causar impacto nas condições de ofertas desses cursos.

Os documentos oficiais afirmam que as demandas por vagas surgiram a partir do PAR, e que houve um trabalho em conjunto com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que conforme anteriormente esclarecido, também não teriam legitimidade para contribuir num processo antes de terem sido criados. O que as informações indicam é que as demandas de vagas *a priori* foram criadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação sem considerar a oferta de cursos já existentes em sua região.

Outro ponto a destacar na implantação do Plano Nacional de Formação de Professores é que as vagas são distribuídas pelo gestor das secretarias conveniadas de acordo com o que ele compreende como necessário. Dessa forma o professor entra na Plataforma Freire e escolhe o curso, mas quem confirma sua escolha ou a modifica é o gestor.

Para além desse processo pouco democrático de implantação de uma Política de Formação de Professores, entra em pauta outro ponto polêmico: a modalidade de oferta – presencial ou a distância. Não pretendemos aqui discutir qual a melhor opção, mas não poderíamos deixar de frisar que, apesar de a legislação indicar o predomínio dos cursos presenciais, os números indicam que a oferta na modalidade a distância cresce a cada dia.

No próximo capítulo, vamos analisar a semicultura ou a semiformação (*Halbbildung*) como adversária de uma Política de Formação de Professores consistente que atenda não apenas aos índices numéricos de professores da Educação Básica com formação em nível superior, mas atenda a uma formação capaz de emancipar o professor e transformar a educação.

³¹ Informação obtida pelo CENSO 2008 – INEP.

CAPÍTULO III

3. A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SEMICULTURA

No capítulo anterior, verificamos o cenário que abriga as políticas educacionais voltadas para a formação de professores, os impactos tecnológicos nos modos de produção e a influência dessas transformações na economia e na educação.

Neste novo século, a educação passou definitivamente a ser encarada como uma mercadoria vendável, o mundo globalizado passou a exigir uma formação mais técnica e menos humana. A escola vai ao mercado, e a educação passa a ser um produto.

A Política de Formação de Professores no Brasil chegou atrasada e faz parte de um espetáculo que reúne recursos tecnológicos e muitos acordos políticos. A discussão sobre a forma como deveria acontecer essa Formação de Professores passou ao largo de um processo democrático. O principal interessado – o professor – foi informado do processo por meio da mídia.

Apesar do esforço do MEC em afirmar que a Política de Formação de Professores faz parte de um processo articulado, o que verificamos é um grupo de ações desarticuladas que juntas formaram o PDE, ou o Plano de Metas Educacionais. Quais são as metas? Atender aos índices de certificação de professores e cumprir o que diz a LDB? Melhorar os resultados dos alunos da educação básica nos exames nacionais e internacionais de avaliação?

A Política de Formação de Professores busca melhorar as condições daqueles que são os baluartes da educação neste país – professores da Educação Básica – para que eles tenham condições de sair do seu estado de menoridade anunciada por Kant? O objetivo da política governamental é que estes profissionais se emancipem, pois assim poderão emancipar seu alunado?

Considerando as questões que foram levantadas a partir dos estudos do Capítulo II, neste pretendemos analisar as contribuições de Adorno ao pensamento filosófico educacional, assim como as relações entre Indústria Cultural, Escola de Massas e Semiformação; e por fim a Política de Formação de Professores no contexto da Semiformação.

3.1 Contribuições de Adorno ao Pensamento Filosófico Educacional

Antes de tratar propriamente da Semiformação (*Halbbildung*) e suas relações com a Política de Formação de Professores, consideramos prudente analisar as categorias utilizadas por Adorno que embasam seu potencial pedagógico.

Muitos autores têm se dedicado a construir uma Teoria Pedagógica a partir da Teoria Crítica, conforme descrito no Capítulo I. Vale dizer que a imensa obra de Theodor Wiesengrund Adorno tem contribuído, acima de tudo, para atualizar e aprofundar o debate da importância de uma formação filosófica do educador.

A sociedade da indústria cultural globalizada que vivenciamos na atualidade acirrou as condições que já eram difíceis quando o autor escreveu seus textos. Assim a promessa da democratização da formação, que Adorno afirmava não ter sido cumprida com a ascensão da burguesia, permanece ainda como utopia.

Para Adorno, o objetivo da *práxis*³² educacional é a emancipação. Pois conforme Zamora (2008, p. 246): “Adorno confrontou-se repetidamente ao longo de sua trajetória intelectual com a famosa tese 11 sobre Feuerbach de K. Marx, na qual este afirmava que já não se tratava de *interpretar* o mundo, mas de *transformá-lo*”. Nesse sentido, Zamora (2008, p. 249) esclarece: “*Práxis* no sentido enfático, *práxis* revolucionária, quer dizer, *práxis* entendida como realização da autodeterminação racional dos sujeitos, se volta na teoria marxista contra uma *práxis* levada a cabo como ação pseudonatural de sujeitos sem liberdade sob relações de produção capitalistas”.

A partir desse entendimento, Zamora (2008) explica que após a Segunda Guerra Mundial a retomada do crescimento econômico foi assinalada pela política econômica keynesiana. Esta política baseada no Estado intervencionista tinha como característica básica usar medidas fiscais e monetárias para diminuir os efeitos adversos dos ciclos econômicos. E aliada a ela, a concorrência das organizações sindicais possibilitaram prestações sociais que contribuíam de modo decisivo para a integração do proletariado no sistema. Em relação a essa situação, Adorno, segundo Zamora, era cético:

³² G. Schweppenhäuser distingue quatro significações fundamentais do conceito de *Práxis* em Adorno, no sentido enfático. Teríamos, em primeiro lugar, um significado geral para referir-se à atividade humana enquanto tal. Depois existe outro significado com caráter *normativo* referido à ação humana na qual se manifesta a autonomia racional e livre. Mas o conceito de *práxis* também compreende, em terceiro lugar, a ação pela qual se reproduz o estado da sociedade existente, a *práxis* representa o domínio sobre a natureza interior e exterior, assim como de alguns indivíduos sobre os outros. E, por último, teria que incluir no conceito de *práxis* os esforços realizados nas condições atuais da falta de liberdade para tornar possível uma *práxis* no sentido enfático, por transformar a sociedade. (cf. G. Schweppenhäuser, 1993, p. 48 apud ZAMORA, 2008, p. 271).

Sem que desapareçam os antagonismos, nem as diferenças objetivas na posição em relação aos meios de produção, no capitalismo tardio desaparecem praticamente as possibilidades de que os indivíduos se experimentem a si mesmos como classe. Sem consciência das contradições de classes, torna-se impensável uma *práxis* transformadora: ‘a pertinência à mesma classe – constata Adorno em 1942 – já não se converte em igualdade de interesse e de ação’. Assim, pois, já nesse momento, Adorno considera completamente improvável a formação de um partido de massas revolucionário dentro dos marcos das democracias burguesas. Pelo contrário, com

bastante antecipação, percebe o encobrimento do antagonismo da classe por meio de sua transformação em uma confrontação entre países industrializados e países empobrecidos, quando não uma confrontação de blocos (ZAMORA, 2008, p. 248).

Nessa linha de raciocínio, a intervenção do Estado na economia viabilizou a implantação de políticas sociais que trouxeram uma pseudoigualdade de condições que encobriram os antagonismos existentes na sociedade. E paralelo a isso, encontramos “[...] a indústria cultural na neutralização e desativação dos potenciais de protesto e resistência frente ao sistema, o que de novo concede relevância e significação ao papel da transformação da consciência e o pensamento” (ZAMORA, 2008, p. 248).

Não por acaso, a dialética, para Adorno, só se perfaz negativamente no mundo administrado pelo capitalismo. A dialética negativa de Adorno assume assim um paradoxo que significa efetuar a crítica permanente da identificação absoluta como sujeição da individualidade; a denúncia da igualdade realizada sob a forma da uniformidade e da dissolução da diferenciação:

Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade (ADORNO, 1993, p. 89).

Nessa asserção, Adorno afirma, de forma irônica, que uma sociedade emancipada não poderia propagar a igualdade, mas restabelecer a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. Não existe nada mais discriminatório do que tratar como iguais aqueles que não o são; contudo essa é uma prática comum no chamado mundo globalizado, fortalecida principalmente pela escola contemporânea.

A meta do *esclarecimento* era, por meio da razão e da racionalidade, dissolver mitos, alcançar o progresso no conhecimento da natureza, no aperfeiçoamento moral, na emancipação social, na construção cultural inequívoca, cuja topologia deveria ser uma curva ascendente de desenvolvimento humano global.

Todavia a *Dialética do Esclarecimento* evidencia, com plena clareza, a ascendência da *razão instrumental* e a conseqüente decadência da *razão*, que se propusera *emancipatória*. A

razão aparece aqui concebida em duas instâncias: *racionalidade formal ou instrumental*, e *racionalidade objetiva*. A primeira destinada a atingir fins tidos como racionais; a segunda relacionada aos fins últimos. A *razão instrumental*, “razão subjetiva e formalizada”, é a razão como instrumento de interesse ideológico da burguesia, sob uma pretensa neutralidade, não raras vezes a serviço de irrupção do irracional. Como observa Horkheimer (1976, p. 31):

A neutralização priva a razão de qualquer relação a um conteúdo objetivo e do poder de julgá-lo. Ela o aprisiona no nível de agente de discussão mais preocupado no *como* do que no *porquê* e a transforma cada vez mais em um simples e monótono aparelho de registrar fatos. A razão subjetiva (instrumental) perde toda a espontaneidade, toda a produtividade, todo o poder de descobrir e fazer valer novos conteúdos, ela perde sua própria subjetividade.

Nesses termos, caberia acrescentar que, ao se tornar neutra, a racionalidade perde o sentido de finalidade, pelo esvaziamento dos nexos relacionais entre meios e fins, dispondo-se a serviço da barbárie, sem constrangimento, o que juntamente, parece ter ocorrido ao projeto moderno. As aporias da racionalidade moderna reiteram a instrumentalização do indivíduo, paradoxalmente incapaz de divisar as irrupções da desrazão e do irracional no cerne da *razão instrumental*.

Zuin (1999, p.8) coloca que a grande pretensão do esclarecimento (*Aufklärung*) era acabar com as explicações irracionais derivadas dos mitos e trocá-las pelo *saber*. Mas este *saber* deveria ser transformado em algo prático: “[...] os critérios definidores da essência do conhecimento seriam a utilidade e a calculabilidade”. O autor explica que essa teoria estava assentada nos estudos do filósofo inglês Bacon que julgava que, quanto mais utilizássemos a operação e os cálculos, mais distantes estaríamos das justificativas sobrenaturais.

Adorno e Horkheimer, usando da ironia, tão peculiar aos seus textos, questionam os escritos de Bacon:

As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil. “Não é a regra: se adicionares o desigual ao igual obterás algo de desigual” um princípio tanto da justiça como da matemática? (ADORNO; HORKHEIMER, 1986 apud ZUIN, 1999, p.9).

A partir desses conceitos matemáticos, difíceis de serem negados, e leis gerais, podem ser previstas as relações custo-benefício, inclusive para as atividades sociais. Assim nossas ações passam a ser previsíveis, pois podemos *calcular* a resposta desejada com antecipação.

Nesse contexto de um *saber calculado e com objetivo prático*, a escola contemporânea busca atender aos princípios contraditórios de formação que, conforme Adorno, ao mesmo tempo em que busca a adaptação, deve fugir dela.

Para entender os processos antagônicos do conceito de formação cultural, utilizaremos alguns pontos da contribuição de Adorno ao pensamento filosófico-educacional, identificados por Zuin (1998) em sua tese de doutoramento.

O primeiro ponto que Zuin identifica é “[...] os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem (p. 135)”. No contexto dessa asserção, é preciso compreender a esfera educacional para além dos espaços escolares, pois ela recebe influências da mercantilização de produtos simbólicos.

A sobrecarga de informações da sociedade contemporânea faz com que as pessoas se sintam sempre em débito com aquilo que deveriam saber, seja para o bom desempenho profissional, acadêmico ou social. Conforme Gilles Lipovetsky (2005), a Era do Excesso prefere demarcar nossa época com o seu oposto, a Era do Vazio:

O *self-service* e o atendimento *à la carte* designam o modelo geral das sociedades contemporâneas, que vêm proliferar de modo vertiginoso as fontes de informação, abrindo-se cada vez mais o leque de produtos expostos nos centros comerciais e nos hipermercados tentaculares, nas lojas ou nos restaurantes especializados. Assim, a sociedade pós-moderna se caracteriza por uma tendência global de reduzir-se a atitudes autoritárias e dirigistas e, ao mesmo tempo, a aumentar a oportunidade de escolhas particulares, a privilegiar a diversidade e, desde já, a oferecer fórmulas e ‘programas independentes’ nos esportes, nas tecnologias psicanalíticas, no turismo, na moda casual, nas relações humanas e sexuais (LIPOVETSKY, 2005, p. 78).

E assim, diante de tantas possibilidades, tal como no restaurante *self-service*, as escolhas são superficiais; ao mesmo tempo em que nos deliciamos com tudo, perdemos a oportunidade de degustar com verdadeiro prazer um único prato. Essa metáfora de Lipovetsky ilustra com precisão o que acontece com o cidadão que vive na Era do Excesso e não dispõe de critérios seletivos adequados para suas escolhas. A escola contemporânea, paralela a esses acontecimentos, engendra pelo mesmo caminho da sociedade e não provoca a resistência, recebe e retransmite toda a influência determinada pela indústria cultural.

Para entender esse processo, é preciso retornar ao conceito de razão instrumental e da sua relação com o excesso de informações (produtos semiculturais) disponíveis: “[...] a assimilação dos conhecimentos fica talvez irremediavelmente prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjugam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceitos que são quase que imediatamente esquecidos” (ZUIN, 1998, p. 135).

Zuin (1998, p. 138) aponta como contribuição de Adorno ao pensamento filosófico-educacional: “[...] a defesa da importância do pensamento que reflete sobre si mesmo. Uma observação como essa entra em choque direto com o pensamento que se isola dos fatos sociais e que se julga independente do estado de escravidão e de miserabilidade gerais”.

Adorno, ao defender a reflexão como forma de combater um pensamento independente e aistórico, apresenta o que espera da educação, ou seja, a emancipação. O autor assevera que a educação não pode se restringir à adaptação, pois para adaptar-se não é necessário refletir. Contudo o exercício de reflexão e discernimento é intrínseco ao processo de emancipação.

Essa contribuição de Adorno parece bastante fecunda, porque permite avançar na reflexão sobre uma questão fundamental: até que ponto as universidades e demais instituições de ensino superior têm parado para analisar e refletir sobre o seu trabalho de formar professores?

A ausência dessa discussão nos corredores universitários têm se revelado prejudicial ao crescimento da profissão professor. Silva Jr. (2007, p. 90) afirma que completamos dez anos de LDB, sem avançar em relação à formação de educadores, pois:

Muito do que se disse ou se propôs ecoou no vazio porque mais uma vez empolgamo-nos com a discussão em abstrato, sem cuidar de sua necessária materialidade. Assim como demoramos a perceber que não se estuda pedagogia nos cursos de pedagogia, não percebemos ainda hoje que não existem Departamentos de Pedagogia em nossas Faculdades de Educação, isso quando existem as Faculdades de Educação... Discutimos exacerbadamente o Curso de Pedagogia sem discutir a Pedagogia que deveria ser desenvolvida em seu interior. Pragmaticamente, quisemos resolver o ‘para quê serve’ sem analisar ‘em que consiste’. E mesmo no ‘para quê serve’ esquecemos de pensar ‘onde será possível’ (SILVA Jr., 2007, p. 90).

Se as instituições formadoras dos professores não iniciarem a necessária reflexão sobre o seu trabalho, ficarão limitadas a continuar buscando respostas ‘para quê serve’ e desprezando os demais aspectos que envolvem a formação de professor, e nesse caso, estaremos condenados a permanecer com a discussão em abstrato. A esse respeito vale registrar o artigo publicado na revista *Veja*, citado por Bortoloti (2010), intitulado “Prestígio Zero”. Trata-se da divulgação de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da Fundação Victor Civita, coordenada pela especialista Bernardete Gatti, que afirma:

[...] apenas 2% dos estudantes brasileiros pretendem seguir o magistério - opção que os outros 98% já descartaram. No levantamento, baseado numa amostra de 1500

alunos de ensino médio em escolas públicas e particulares de todo o país, o curso de pedagogia patina na 36ª colocação, entre as sessenta carreiras que hoje mais exercem fascínio sobre os jovens - lista encabeçada pelas áreas de direito, engenharia e medicina. Agrava o cenário saber que esses poucos que ainda optam pela docência se concentram justamente no grupo dos 30% de alunos com as piores notas na escola. Pouco disputado, o curso de pedagogia significa, para a imensa maioria dos estudantes, a única porta de entrada possível para o ensino superior - e não uma carreira de que realmente gostam (BORTOLOTTI, 2010, p. 87).

Resguardadas as limitações de uma pesquisa encomendada, a qual não tivemos acesso na íntegra, o baixo índice de procura pelos cursos de licenciatura de forma geral tem ocorrido pelo descaso que o poder público, principal empregador da categoria, tem reservado à profissão professor. Esses dados corroboram o que os educadores têm apontado em diversos estudos sobre a precária situação do trabalho docente ocasionada por três pontos principais: formação deficitária, baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho. Os estudos de Garcia e Anadon auxiliam nesse entendimento:

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino (GARCIA; ANADON, 2009, p.67).

Nesse trecho as autoras ressaltam a formação docente como corresponsável pelo processo de precarização do trabalho docente. Para além da formação deficitária, as formas de controle do trabalho docente, baseadas no desempenho e em dados quantitativos, estimulam a autorresponsabilização e o sentimento de culpa dos professores, aspectos estes que, aliados aos baixos salários e às precárias condições de trabalho, vêm paulatinamente contribuindo para o desprestígio da profissão.

A perspectiva da reflexão, conforme Adorno, exige tempo, condição incompatível com a absorção imediata de muitas informações no modelo *self-service*, conforme metáfora de Lipovetsky. O excesso de informações só é compatível com uma leitura superficial, em que os fatos sociais são apresentados de forma isolada e sem comprometimento com o todo.

Silva Jr. (2007) contribui com essa análise apresentando as diferenças entre os significados dos conceitos de informação, conhecimento e saber que, de acordo com ele, aparentemente equivalentes no senso comum, às vezes, são apresentados dessa forma na literatura pedagógica:

Informação é menos que conhecimento, embora no jogo ideológico se apresentem como equivalentes. Informação é o dado bruto, exterior ao sujeito, que, ao se apropriar dele e integrá-lo a seu patrimônio anterior de conhecimento, atribui-lhe um significado. Saber é mais que conhecimento, porque se reporta à crítica dos significados estabelecidos. Por isso, encontramos um número até razoável de pessoas informadas (ou bem informadas), um número certamente menor de pessoas que podemos considerar como portadoras de algum conhecimento e um número muito menor de pessoas que podemos considerar verdadeiramente sábias. Entre essas últimas deveriam se colocar necessariamente os professores, já que, profissionais do conhecimento que são, deveriam estar em condições de transcendê-lo, credenciando-se à crítica de suas condições de transmissão (SILVA Jr., 2007, p. 84).

A partir dessa asserção, podemos inferir que Silva Jr. (2007) considera que para adquirir o *conhecimento* é necessário se apropriar dele, por meio de uma relação sujeito-objeto que inexistente na captação de *informação*, identificada pelo autor, como dado bruto. O saber estabelecido como crítica dos significados apresenta-se, em outras palavras, como a verdadeira formação. Esse *saber* que deveria ser condição imprescindível à profissão de professor encontra-se distante da realidade dos processos de formação.

É possível apreender da importância do pensamento que reflete sobre si mesmo que a ciência não pode se eximir de sua responsabilidade sobre a miséria e a barbárie. A omissão da ciência representa a aceitação da universalização do equivalente nas relações sociais. E conforme Adorno (1996, p.410): “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”.

A partir dessa asserção chegamos a outra contribuição de Adorno para o pensamento filosófico educacional: “[...] a função de resistência ao estado de coisas atual (ZUIN, 1998, p.140).

Se conforme Adorno (1996, p. 389), “[...] apesar de toda ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente”, fica explícita a necessidade de resistir *às coisas atuais*.

Na análise dessa contribuição, Zuin (1998) retoma a ambigüidade que se estabelece no próprio conceito de educação, que se expressa “[...] no doloroso processo de formação da

autoconsciência e que envolve tanto um momento de adaptação quanto de inadequação”. Conforme já descrevemos no Capítulo I³³, para concretizar a experiência formativa, é necessário ultrapassar a adaptação e se distanciar do objeto (fenômeno educativo). Esse distanciamento se faz imprescindível para que ocorra o processo de autorreflexão presente na construção do conceito de formação, e também faz alusão ao duplo caráter da educação exposto na Introdução³⁴ deste trabalho.

Na concepção da resistência, resta-nos analisar a retórica da ideologia liberal, que afirma que todos, no contrato social, têm as mesmas oportunidades. A escola que aceita este discurso e nega as diferenças propõe uma homogeneidade inexistente e acaba por responsabilizar o aluno pelo fracasso escolar, dissociando suas ações do seu contexto histórico.

Na sociedade, e principalmente nas instituições escolares, é preciso garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, a existência de diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas e outras) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que todos tenham de fato as mesmas oportunidades. Pois “[...] Quando se assegura ao negro que ele é exatamente como o branco, quando na verdade não o é, mais uma vez está se fazendo secretamente uma injustiça a ele” (ADORNO, 1993, p. 89-90) e mais ainda, estamos impedindo - *a tomada de consciência* – essencial a qualquer educação que se pretenda emancipatória.

Assim, chegamos à contribuição filosófica educacional que questiona: “Como é que se pode educar indivíduos que já se consideram educados?” (ZUIN, 1998 p.143). A partir dessa asserção, contabilizamos o prejuízo da semiformação. Aquele que já teve contato com os produtos simbólicos (indústria cultural) se sente *entendido*³⁵ e não consegue ultrapassar este estágio, que conforme Adorno é caracterizado pela mediocridade.

De acordo com Zuin (1998, p. 143), na sociedade contemporânea, é difícil reconhecer um autêntico conhecimento popular, “[...] portador de signos capazes de prover as condições para que estes abandonem o estágio primitivo de consciência ingênua, alcançando assim a dimensão da consciência crítica.” Sendo assim, é importante para a *intenção pedagógica* compreender que “[...] é um sistema social específico que produz as condições responsáveis pelo enfraquecimento da experiência estética e educacional.” Acrescentamos ainda que é

³³ Cf. p. 73 Capítulo I.

³⁴ Cf. p. 30 Introdução.

³⁵ Cf. p. 27 Introdução.

nesse contexto de indústria cultural, que se assentam as possibilidades de interpretação das relações entre cultura popular, erudita e processos educacionais.

Concluindo as contribuições de Adorno para o pensamento filosófico educacional identificadas por Zuin (1998, p. 144), citamos a que se “[...] refere à defesa intransigente de um modo de pensar que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato”. Para compreender essa asserção, citamos Adorno:

O semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é. Daí a tendência à personalização: as relações objetivas se transformam em pessoas singulares e de pessoas singulares se espera a saúde. Seu culto delirante avança com a despersonalização do mundo. Por outro lado, a semiformação, enquanto consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aponta às coisas (ADORNO, 1996, p.407).

Adorno esclarece acima que a permanência no estágio *imediato* é característica das consciências alienadas que se recusam a analisar e refletir sobre o objeto e não reconhece a essência dele. Preso ao imediatismo do objeto, não compreende suas relações sociais, materiais e históricas e se perde na semiformação (ZUIN, 1998).

3.2 Indústria Cultural, Escola de Massas e Semicultura

Para entender o que Adorno e Horkheimer (1985) escreveram sobre Indústria Cultural e Cultura de Massas, é importante frisar que estes autores que utilizaram o conceito pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*, viviam no período de pós-nazismo, e eram judeus emigrados se *adaptando* à sociedade americana do pós-guerra.

Adorno, em uma conferência radiofônica (1962), informou que o termo *Indústria Cultural* tinha por objetivo substituir *Cultura de Massas*, visto que o último poderia dar a falsa impressão de ter surgido das próprias massas. Nessa ocasião, ele criticou essa interpretação, bem como alertou para o fato de que a *Indústria Cultural*, para além de adaptar seus produtos ao consumo, determinava o que deveria ser consumido (ADORNO, 1980).

O avanço tecnológico, que caracteriza a modernidade, trouxe como conseqüência transformações sociais que, em função de um suposto progresso, sobre o qual não deveriam pairar dúvidas, produziram essa unidimensionalidade. A “Cultura de Massas”, que parecia *democratizar* os bens culturais, na verdade acabava por unificar e padronizar mensagens, bem como dirigir sua recepção.

Adorno se detém, particularmente, nesse paradoxo, questionando o resultado das inovações tecnológicas como benefícios à sociedade e à democracia. Para ele, a produção em alta escala, de baixo custo e padronizada, não apenas *socializa*, mas impõe a manipulação das consciências, massificando a sociedade, mitificando as massas (ADORNO, 2002).

De acordo com Adorno, a transformação da sociedade impõe a transformação da razão e da filosofia que a promove. A razão modificada seria aquela que não trabalha sob a lógica da autoconservação, mas que, essencialmente, opera com as diferenças, sem pretender anulá-las.

No mundo contemporâneo, produto da destruição da esfera mítica, o homem, sem obter a emancipação, submete-se a novas formas de poder e a novos mitos. Sendo assim, a discussão sobre a dominação, a partir das estruturas da própria razão, tornam-se atualizadas e mesmo fundamentais. Aqui, a utopia do *esclarecimento* traduz-se sob o signo de um *desencantamento do mundo*.

O paradigma da *razão instrumental* tende a um esvaziamento da experiência estética e moral, prejudicando a experiência formativa global do ser humano, alienando-o na onipresença da produção, confirmando a existência de uma sociedade administrada que, conforme Adorno, é capaz de forjar uma *Indústria Cultural* como substituta da experimentação cultural.

Apesar de a Indústria Cultural abarcar muito mais que a *escola de massas*, é importante saber que a escola se alimenta dos produtos simbólicos produzidos pela Indústria Cultural. A origem da escola de massas nos auxilia a entender esse processo.

Para entender a *Escola de Massas*, é preciso retornar aos anos iniciais da Revolução Industrial. Nesse período, os proletários viviam em condições subumanas. O salário restrito, aliado a um excesso de horas de jornada, insalubridade e acidentes de trabalho, além da ameaça de dispensa, faziam parte de sua rotina (FINO, 2001).

A classe dirigente, a partir da Revolução Francesa começou a se conscientizar de que poderia surgir das *condições deploráveis*, acima delineadas, uma *consciência de classe* daqueles que tinham como mercadoria para vender, apenas a sua *força de trabalho*.

É nesse contexto que a *educação das classes inferiores* começou a ser aventada como possibilidade. Conforme Fino (2001, p. 1):

[...] a instituição da escola primária para todos, e a abertura da possibilidade dos adultos poderem vir a freqüentar a escola, foi-se generalizando a medida em que se ia tornando evidente que os custos financeiros da medida tinham um retorno imediato em produtividade e em pacificação social, e em que se constatava que a 'subversão' não mergulhava as suas raízes na instrução, mas, pura e simplesmente, na reacção contra um sistema produtivo fundado sobre a exploração feroz do trabalho assalariado.

Todavia outros pontos foram considerados antes de se instalar a *escola para todos*. Era necessário outro tipo de homem para atender às necessidades da indústria. A família e a igreja já não eram capazes de oferecer essa *formação*, era preciso pessoas pré-adaptadas a um “[...] trabalho repetitivo, portas adentro, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo-sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (TOFFLER, sd, apud FINO, 2001, p. 1).

Enfim, após a constatação da classe dirigente de que a abertura de *escolas primária para todos*, com o objetivo de preparar para o trabalho, era conveniente aos seus interesses, era preciso escolher o tipo de escola mais adequada ao modelo industrial.

Para Toffler (s/d), o *ensino em massas* foi uma ideia genial criada pela civilização industrial para se chegar ao tipo de adulto que se precisava.

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo, ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de gênio industrial (TOFFLER, sd, p. 393 apud FINO, 2001, p. 2).

A partir dessa afirmação, compreendemos o alicerce da *escola para todos*, o modelo embasado na burocracia industrial, e os objetivos que precederam a implantação da escola de massas. E assim podemos identificar, a partir desse contexto histórico, as interfaces que acompanham os estudos de Adorno, e inferir que a escola que serve apenas à adaptação atende aos preceitos rudimentares de uma sociedade posta como ideal.

É importante frisar que a Revolução Industrial iniciada no século XVIII, se expandiu no século XIX e a partir daí se estabeleceram os grandes sistemas nacionais de educação nos países europeus e americanos. No Brasil, em 1823, o ensino mútuo ou Método Lancaster caracterizou-se como nossa primeira tentativa de ensino de massas, e foi identificado mais como uma tentativa de suprir a falta de professores, do que para atender a uma demanda da indústria, que só se consagrou entre os anos de 1930 e 1956. Contudo o modelo de escola adotado nos países industrializados foi usado no Brasil sem adaptações, pois aqueles que conseguiram frequentar as escassas escolas de ensino mútuo já estavam adaptados à dura rotina das indústrias e fábricas, quando estas chegaram ao país.

É claro que essa análise não corresponde à nossa *escola de massas atual* que durante seu percurso histórico sofreu influências não apenas dos avanços tecnológicos que permitiram

ampliar a *comunicação em massa*, mas também das contribuições dos estudiosos dos fenômenos educacionais nas áreas das ciências humanas, em especial a Psicologia.

Importante compreender que existe uma relação entre a Revolução Industrial que propiciou a necessidade de uma formação específica, a criação da escola de massas que atendia a interesses das classes dirigentes, e a Indústria Cultural que cresce a cada inovação tecnológica.

Conforme Duarte (2008, p. 101): “[...] pode-se constatar uma transformação importante na posição ocupada pela indústria cultural no contexto do capitalismo tardio.” O autor explica que se no modelo clássico, Adorno e Horkheimer constataram que a indústria cultural dependia das indústrias de *hardware* (siderúrgica, eletroeletrônica e química), na indústria global, essa dependência tende a deixar de existir, e as empresas de comunicação de massas podem até se tornar independentes e predominar sobre os setores da economia líderes no passado.

Isso se torna possível a partir dos monopólios característicos das empresas na atualidade. Assim, destacamos que empresas transnacionais de *hardware* eletrônico tornaram-se proprietárias de firmas tradicionais de produção de conteúdo para a cultura de massas. (DUARTE, 2008).

Na verdade, a denúncia de Adorno e Horkheimer (1985, p. 114), realizada em 1947, já previa o poder do monopólio: “Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear [...]”³⁶. A diferença consiste em que, no passado, o poder da *mass media* dependia de tecnologia produzida por outra indústria, e hoje os proprietários desses meios de comunicação de massa acumulam tanto os avanços tecnológicos que *melhoram* os veículos de comunicação, como o controle sobre o conteúdo que será veiculado.

Assim, a indústria cultural na atualidade compromete ainda mais a formação cultural, pois seus produtos representam e reforçam o poder de grupos hegemônicos cada vez mais concentrados por meio das empresas transnacionais. A disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais, denunciadas por Adorno e Horkheimer, atendem hoje não apenas a uma região, ou a um país, mas à comunidade global. A uniformização e padronização de bens culturais promove a deteriorização do gosto popular e a semiformação.

De acordo com Marrach,

³⁶ Cf. Citação completa p. 28 desta tese.

Adorno liga a Indústria Cultural ao anti-iluminismo porque o Iluminismo tinha por finalidade a utilização da razão para libertar os homens do medo, do mito, da magia, para torná-los livres, autônomos, conscientes e com o domínio da ciência e da técnica. Porém, libertos dos antigos senhores, os homens tornaram-se vítimas da dominação técnica, da ‘opinião pública’ – instrumento utilizado para conter a consciência das massas, integrá-las verticalmente, dando ilusão de cidadania e participação, reduzindo a humanidade de cada um, considerando o integrante da massa apenas como consumidor e como empregado. Desta forma, a Indústria Cultural ‘impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente’ (ADORNO, 1995, p. 80 apud MARRACH, 2009, P. 263).

Nas considerações de Marrach, percebemos que os produtos provenientes da Indústria Cultural, ao impedir a formação de pessoas autônomas, impede também a consciência crítica e a emancipação, travando assim as possibilidades de transformação da sociedade.

Entendemos que a Indústria Cultural produz uma mercadoria extremamente específica, não é uma mercadoria qualquer, mas uma que tem um grande valor simbólico. Sua organização, no entanto, é semelhante a qualquer fábrica, pois sua produção segue os mesmos princípios: produtos padronizados e economia de escala.

Para atender à necessidade de padronização de mensagens, parte intrínseca da Indústria Cultural, e atender aos diferentes grupos de pessoas que assistem e ou usufruem do produto, os meios de comunicação utilizam como estratégia, *a média do gosto*. Assim disseminam, conforme Marrach (2009, p. 265): “[...] uma cultura homogênea para todo o mundo que, transformado em aldeia global, dissolve as características próprias de cada grupo étnico, de cada classe social.”

Enfim, na sociedade contemporânea temos uma indústria cultural cada dia mais apta a manipular as consciências, utilizando para isso não apenas as inovações tecnológicas, como também o progresso da ciência na área de humanas. Estudiosos se dedicam a identificar a melhor maneira de todos serem *abduzidos* pelos produtos simbólicos, sem deixar escapar ninguém; para isso, fazem uso da *média do gosto*.

Em contrapartida, a escola de massas não oferece nenhuma resistência à Indústria Cultural, pois ela também está engendrada no feitiço do produto simbólico; a escola é organizada por professores e técnicos educacionais que não estão distantes desse universo. As instituições escolares tentam se aproximar da linguagem dos meios de comunicação e dessa lógica de padronização e racionalização, não obstante buscam oferecer o maior número de informações em menor espaço de tempo. E os professores nem se dão conta, nem têm consciência de que estão a serviço da semiformação.

A semiformação chega, então, quase como uma fatalidade, nada a impede de acontecer. A roda viva da indústria cultural, aliada à escola de massas e à formação deficitária do professor, faz com que isso ocorra como consequência inevitável, como única possibilidade. Para que ocorresse a formação, seria preciso que algo nesse percurso fosse diferente; seria necessário que professores, pais e alunos entendessem que este não é o ciclo normal da vida e que podemos tentar outros caminhos.

Conforme Zuin,

Deve-se fazer oposição, todavia, aos comportamentos dos agentes educacionais que se acostumam com a associação entre pensamento superficial e a valorização daqueles que sempre aceitam a regra do jogo, culminando no chamado pacto da mediocridade que dissimula uma verdadeira relação de aprendizagem (ZUIN, 1998, p. 139).

Assim, é preciso resistir..., é preciso compreender... e denunciar a ideologia fatalista e imobilizante que nos impede de pensar outras possibilidades para a educação. É preciso uma educação voltada à emancipação do ser, e para que isso ocorra, é necessário romper com o pacto da mediocridade que permeia as instituições escolares e valorizam o pensamento superficial e a adaptação, ao invés de valorizar a reflexão crítica e a emancipação.

3.3 Política de Formação de Professores no Contexto da Semiformação

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto n°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e a princípio, representa um avanço, visto que apesar de a Lei n°. 9.394/96 prever a formação em nível superior como exigência para os professores da Educação Básica, até então nada havia disciplinado em relação a como deveria ocorrer essa formação.

No entanto basta uma análise mais aprofundada do decreto, assim como do documento síntese denominado *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, de maio de 2009; e ainda da Portaria Normativa n°. 09 de 30 de junho de 2009, que por fim, instituiu o *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação*, para percebermos que existem muitos pontos frágeis na proposta, e

que podem representar, em última instância, um retrocesso na Formação de Professores do país.

É importante registrar que apesar de *política* significar a *arte do diálogo e da persuasão que objetiva o estabelecimento de uma relação mutuamente consentida e respeitosa*, este não foi exatamente o processo com que se constituiu a atual Política de Formação.

A primeira observação que fazemos é a pressa que presidiu a elaboração dessa política e a ausência da participação da universidade com seus docentes e pesquisadores na elaboração do documento legal. Outro ponto questionável é o papel da avaliação no referido documento, que parece direcionar a formação do professor com o objetivo de melhorar os índices do Sistema de Avaliação Nacional e Internacional.

Isso posto, iniciaremos a análise ponto a ponto do referido decreto que se inicia convocando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para fomentar os programas de formação inicial e continuada. A CAPES, conforme exposto no Capítulo II, tem uma história consolidada na avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (formação de professores para o Ensino Superior) e no acesso e divulgação da produção científica. Contudo não possui experiência em formação de professores para a Educação Básica. É no mínimo estranho, portanto, o motivo que levou o MEC a buscar a CAPES como parceira nessa política.

No fato de o MEC ter atribuído mais essa função à CAPES, outro ponto a ser considerado é a história do seu nascimento (1951), pois ela foi criada com o objetivo de "[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país", num período em que,

A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais (CAPES 2009a).

Considerando que no decreto nada justifica a escolha da CAPES como parceira, entendemos que o motivo da escolha pode ter se dado pelo perfil pragmatista da agência de fomento, que se coloca, desde a sua criação, apta a *atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados*.

Outro ponto a considerar nessa escolha, são os critérios de qualidade baseados na quantidade que a CAPES vem utilizando em relação às avaliações dos programas de pós-graduação. Conforme Dal Ri e Lindino (2007, p. 131):

[...] os critérios impostos pela Capes para que o curso seja bem avaliado não consideram prioritariamente as condições propiciadas ao curso pelo Estado ou pela Instituição, ou as diferenças regionais encontradas entre eles, mas sim o desempenho individual de cada docente. Dessa forma, além de gerar estresse constante nos docentes, gera, também, uma alta competitividade entre eles e entre os programas.

Essa observação das autoras revela que a CAPES, ao avaliar seus programas, desconsidera as condições extramuros das instituições e se fixa em ações que envolvem diretamente os docentes que atuam nela. Essa concepção de avaliação baseada no desempenho individual gera um clima de concorrência entre os professores e entre os programas incompatíveis com um trabalho de cooperação.

Aqui está uma questão importante. Se o critério da CAPES é medir o conhecimento por meio da quantidade de produção, a tendência é usar o mesmo critério na avaliação da formação de professores. Até para ser coerente com o processo, se o MEC escolheu a CAPES para essa parceria, e ela já tem estabelecida sua forma de trabalho, é evidente que sua metodologia foi aceita e faz parte do acordo entre as partes.

E essa relação entre conhecimento, produtividade e mercado revela o espectro da indústria cultural que é inserido nas discussões acadêmicas de forma gradativa. Adorno nos auxilia no entendimento desse processo:

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. O denominador comum 'cultura' já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

O autor assevera que a indústria cultural, em seu íntimo, obedece à hierarquia social, e denuncia a barbárie estética em que se transforma a *cultura* ao converter-se num *esquematismo matemático*, lembrando que isso faz com que ela seja colocada a serviço do domínio da administração.

De acordo com Ribeiro³⁷ (2007), cada uma das 45 áreas do conhecimento em que atua a CAPES tem seus critérios de avaliação, mas há uma filosofia comum a todas, baseada na produção científica, na distribuição da produção científica, na formação de mestres e doutores e no equilíbrio da formação de mestres e doutores.

Ribeiro (2007, p.1) explica cada um desses critérios de forma bem objetiva. Em relação à produção científica, especificamente os artigos publicados em periódicos científicos, ele esclarece que se *mede* de acordo com o fator de impacto da revista: “[...] verificando quantas citações revistas científicas qualificadas fizeram de um número dela e dividindo-se esse total de citações pela quantidade de artigos publicados naquele exemplar.” Ribeiro (2007) esclarece que existem cinco tipos principais de produção: periódicos, anais de eventos, livros, patentes e produção artística. O autor afirma que existe *Qualis*³⁸ de periódicos, de eventos e de produção artística, e que a partir de 2007, as áreas que têm seu ‘forte’ em livros iriam classificá-los, criando um roteiro para classificação de livros (*Qualis*).

A distribuição da produção científica é avaliada com base em cada docente do programa: “[...] Ou seja, um curso ‘muito bom’ não é aquele que tem dois ou três professores excelentes e vinte apenas regulares.” (RIBEIRO, 2007, p. 2, grifos do autor) A distribuição da produção científica entre o corpo docente deve ser equilibrada, todos devem contribuir para a nota do programa.

Para justificar o critério de formação de mestres e doutores, Ribeiro (2007, p.2) afirma:

Como o Brasil faz sua avaliação dos cursos de mestrado e doutorado a partir da CAPES, que tem no nome o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, nosso principal ‘produto’ não são os artigos e livros, nem mesmo as teses dissertações, mas os mestres e doutores [...].

Assim, Ribeiro justifica os prazos e a exigência de formar mais mestres e doutores em curto espaço de tempo, que, de acordo com suas palavras, representa o *produto* dos programas de pós-graduação. O último critério é balizado na distribuição de discentes (orientandos) dos programas entre todos do corpo docente: “[...] Da mesma forma que não é bom ter a produção intelectual de qualidade concentrada em poucos membros do programa, também é negativo ter a orientação conduzida apenas por pequena parte deles (RIBEIRO, 2007, p. 3).

A análise dos critérios de avaliação da CAPES apresentada por Ribeiro (2007) ratifica que os principais indicadores são de natureza quantitativa, e que faltam indicadores

³⁷ Renato Janine Ribeiro foi diretor de avaliação da CAPES no período de 04/2004 a 04/2009, sendo substituído em 2009 por Lívio Amaral.

³⁸ *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

qualitativos. A avaliação baseada na eficiência dos programas que atendam aos critérios acima descritos, com predomínio de indicadores quantitativos, é expressa como resultado final por meio de uma única nota.

Destacamos que se os critérios de quantidade que visam à produção forem utilizados como base da Política de Formação de Professores, conforme os adotados atualmente pela CAPES, isso se traduzirá em uma formação *sob o domínio da administração*, realizada por meio de dados estatísticos, com critérios de validade duvidosos.

O Art. 2º. do Decreto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresenta 12 princípios. O primeiro afirma:

[...] a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas (BRASIL, 2009a).

Essa concepção de formação docente onipotente que objetiva assegurar *uma educação de qualidade* permeia todo o documento e demonstra uma visão parcial do que podemos considerar *qualidade no ensino*. Na sequência o decreto assegura:

[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2009a).

Esse princípio aparentemente é adequado a uma formação para emancipação, mas apresenta certa dubiedade ao afirmar que a *formação dos profissionais do magistério deve atender à consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva*. Ao atribuir um princípio tão amplo à formação de professores, acaba-se por perder a dimensão daquilo a que ela realmente se propõe e pode alcançar, visto que a *consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva* depende de muitos fatores que passam ao largo da formação de professores.

Combater as desigualdades e a exclusão social e defender os direitos humanos não é uma tarefa possível de ser realizada apenas *por meio da formação de professores*; para isso é preciso uma melhor distribuição das riquezas e inúmeras políticas sociais. Por isso

questionamos até que ponto esse princípio consegue se exprimir na *práxis transformadora* na qual aparentemente foi assentado.

O próximo princípio demonstra uma recidiva em nossas políticas educacionais, que, baseadas no Art. 8º. da LDB, organizam todas as suas ações *em regime de colaboração*:

[...] a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, 2009a).

A expressão *colaboração* vem sendo utilizada desde a LDB corriqueiramente em nossas políticas educacionais, contudo cabe a ressalva de que muitas vezes ela dificulta que se encontre o responsável pela ação. Entendemos que é correta a tentativa de solucionar ou enfrentar os problemas educacionais sob o regime de parceria entre os entes federados. Entretanto, nessa legislação específica, percebemos que foi prevista a divisão de custos, de operacionalidade administrativa, mas faltou o cuidado com o pedagógico, já que não ficou claro de quem seria a responsabilidade, apesar de subentender-se que ficaria a cargo das IPES.

Os legisladores asseveram como um princípio “[...] a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância”. Entretanto não existe um padrão de qualidade disponível para a comunidade acadêmica ter como diretriz. É preciso identificar também o que significa *padrão de qualidade dos cursos de formação*, pois esse conceito, conforme descrevemos na Introdução desta tese, tem muitos vieses e podem inclusive estar a serviço de padrões neoliberais. Se a preocupação com a qualidade da educação é fato, é preciso responder: onde ela está descrita? O que ela prevê? Que condições do corpo docente, da infraestrutura e do projeto pedagógico são necessárias para atendê-la?

Não faltou na Política de Formação de Professores o princípio da “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, nem poderia faltar, pois trata-se da retórica do Ensino Superior: articulação entre teoria e prática, pesquisa e extensão.

Na linguagem adorniana, isso significa compreender a formação de forma integral, reconhecendo as relações entre a teoria e a prática, vivenciando a realidade do entorno por meio da extensão, analisando e refletindo por meio da pesquisa. Contudo falta na política o

essencial, a forma de operacionalização, como por exemplo, a previsão de ampliação do corpo docente para atender a essas ações, a previsão de espaços acadêmicos, ou a ampliação desses espaços para o desenvolvimento de atividades voltadas para a pesquisa e a extensão.

Outro ponto de destaque no decreto é o princípio que determina “[...] o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”. Esse princípio precisa ser analisado sob dois aspectos. O primeiro deles se assenta na necessidade legítima do aluno de ter um curso de formação em que ele tenha contato com a realidade escolar com a qual irá trabalhar. O outro aspecto diz respeito a possibilidade de usar o aluno dos cursos de formação para exercer atividades de auxiliar de ensino, com objetivo de melhorar os índices de desempenho dos alunos da educação básica nas Avaliações Nacionais.

Não se trata aqui de deflagrarmos uma possível batalha entre teoria e prática, e para isso nos apoiamos em Adorno (apud ZAMORA, 2008, p. 252): “A relação entre teoria e *práxis*, uma vez que ambas se afastaram mutuamente, é o salto qualitativo, e não a transição, em nenhum caso a subordinação. As duas se mantêm em uma polaridade recíproca.”. Isso posto retornaremos à questão da prática como está instituída na política de formação.

No primeiro aspecto, a escola enquanto espaço necessário à formação do professor é por nós entendida e validada. Pois o aluno do curso de formação, ao ter contato com o ambiente escolar, terá a oportunidade ímpar de confrontar seus estudos teóricos com o que ocorre na prática. E como estudante que é, com chances de repensar, analisar e criticar, com o apoio do professor supervisor dessa prática, que o acompanhará tanto nos possíveis entraves, como em todos os sucessos. Entretanto o que não entendemos como válido para a formação do professor é o aluno estar atuando junto às escolas desde o início do seu curso como auxiliar de ensino, recebendo uma bolsa-salário que imprime um caráter de obrigações que pode distanciá-lo daquilo que deveria ser seu maior compromisso: *estudar para aprender o ofício de professor*.

Conforme Adorno,

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da *práxis*. Que a teoria deva curvar-se a ela dissolve o conteúdo de verdade da mesma e condena a *práxis* ao delirante; é hora de enunciar isto como algo prático (ADORNO, 1995, p. 211).

Nessa asserção percebemos que a superficialidade é uma característica da nossa época que induz a aversão à teoria. Essa característica até certo ponto natural no mundo midiático em que vivemos faz com que na ansiedade de vivenciar tudo ao mesmo tempo, não tenhamos condições de interpretar a nossa realidade. É nesta linha que a crítica adorniana está assentada: na defesa do pensamento autorreflexivo, e não na absolutização do simbólico ou do concreto. Sendo assim, na concepção adorniana, nem a prática acontece sem a teoria e nem a teoria sem a prática (ZUIN, 1999).

Dentre os princípios estabelecidos na Política de Formação, encontra-se o que visa garantir:

[...] a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2009a).

Esse princípio apresenta, a rigor, um desejo de todos os educadores, contudo também apresenta uma dificuldade de delimitação, ou seja, de como assegurar sua efetivação se a oferta desses cursos é realizada por municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de Educação Superior, das quais 48 são federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Nesta mesma linha de princípios abrangentes, identificamos:

[...] a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009a).

Em relação a esse princípio, podemos inferir que o que se pode esperar de uma Política de Formação Docente é formar professores com reais possibilidades de lutar por melhores condições de trabalho. Todavia não é possível atribuir à política algo mais, como está previsto no quinto objetivo desse decreto: “[...] promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que *estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira*” (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

O ingresso na carreira docente *a priori* está garantido, visto que o público alvo da política são os professores da rede, entretanto a permanência e a progressão na carreira só poderão ser garantidas por outros instrumentos legais, tais como um plano de carreira que valorize a formação inicial e continuada e que dependerá de cada órgão empregador.

A Política de Formação Docente, nesse decreto, foi alçada, conforme já observamos, à condição de onipotência, pois apresenta entre seus princípios “[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;” o que também parece não refletir a realidade.

Para garantir uma vaga no programa de formação do governo, o candidato tem que estar lecionando há três anos na rede pública, o que limita o acesso e não possibilita garantir a equidade. Para além desse entrave, o princípio persiste na idéia de que a formação do professor é capaz de reduzir a desigualdade social e regional, o que demonstra certa *simpatia* em relação ao raciocínio positivista, criticado por Adorno e bem explicado por Zuin (1999, p. 120): “[...] a pretensão de auto-suficiência do positivismo encontra correlação direta com a veleidade do indivíduo burguês que crê no poder do exercício de sua vontade, a despeito de possíveis entraves sociais”.

Dando continuidade a análise dos princípios, apresentamos dois que se complementam:

“[...] articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;” e “[...] a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e”. Eles refletem as premissas da valorização dos saberes e da experiência docente (teoria do professor reflexivo).

Finalizando nossa análise, o 12º. princípio da política afirma como necessária “[...] a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.” E nesse ponto percebemos um equívoco que não pode passar despercebido. O professor considerado corretamente como agente formativo da cultura, ao invés de ter acesso a uma boa formação que lhe garanta a necessária cultura, deve ter garantido o *acesso permanente a informações*. Nesse ponto vale retomar os conceitos de cultura de Adorno:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforços espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’ (ADORNO, 1995, p.64).

No trecho acima, Adorno está demonstrando o antagonismo entre a formação cultural e a cultura de massas. Ele esclarece que não é possível, por meio de frequência a cursos, adquirir a formação cultural, porque, para o autor, não é possível promovê-la a partir da

cultura de massas que visa distribuir e consumir os bens culturais como produtos da indústria cultural. Nesse sentido, o crescimento da indústria cultural representa o fim da cultura como condição emancipatória.

É nesse sentido também que fica a nossa crítica ao princípio que atrela a necessidade de ter *acesso a informações, vivência e atualização culturais* como forma de transformar os professores em agentes formativos de cultura. Em nosso entendimento, o professor deverá ter acesso a uma formação sólida, que lhe dê condições de distinguir os produtos da indústria cultural que o mercado oferece, sem se sentir impelido como um consumidor, e sem se deixar enganar.

Na sequência, analisaremos o Art. 3º do referido decreto, que se desdobra em dez objetivos, são eles:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VIII- promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações etnicorraciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2009a).

Conforme já descrevemos, a qualidade da Educação Básica depende de muitas variáveis, e seria, no mínimo, ingênuo, caracterizá-la como objetivo de uma política de formação. A Política de Formação de Professores pode auxiliar nesse processo; mas identificar as suas limitações nesse sentido é primordial. Há ainda que se desvendar o que o MEC considerou como qualidade da educação. Seria possuir um quadro docente com nível superior? Porque efetivamente o que podemos esperar da Política de Formação de Professores é que ofereça o Ensino Superior, supondo que este professor, formado por meio dessa política, possa melhorar a qualidade da Educação Básica.

Quanto à valorização docente prevista como objetivo da Política de Formação, esta apresenta também muitas nuances. Entendemos que a formação pode auxiliar nesse processo, como já descrevemos, proporcionando ao futuro professor *consciência de classe* da profissão e visão crítica para que lute por melhores condições de trabalho.

O oitavo objetivo é adequado a uma visão de formação integral, contudo é importante frisar que a construção de um ambiente escolar inclusivo e cooperativo requer uma sociedade que também seja inclusiva e cooperativa.

Três objetivos da Política de Formação se apóiam na simplicidade de que as IPES serão as redentoras da formação de professores no país:

- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2009a.).

O primeiro ponto que se destaca é a persistência do decreto ao determinar que a oferta dos cursos de formação seja realizada pelas IPES. O que aparentemente parece ser coerente com o projeto pode ocultar uma tentativa de desmantelamento dos cursos de formação oferecidos por elas.

Ressaltamos que as instituições públicas de ensino superior têm, em grande parte, um legado de oferta de cursos de qualidade, entretanto isso depende de um padrão de vagas, de um número adequado de docentes em regime de dedicação exclusiva, de que em suas unidades haja bibliotecas e um mínimo de infraestrutura (apesar da precariedade da maioria das IPES).

Essa afirmação é corroborada por Dal Ri e Lindino (2007, p. 122) que afirmam, ao se referirem ao Plano Nacional de Educação, que no documento: “[...] o MEC ainda constata que o setor público do sistema de ensino superior no país apresenta elevado grau de qualidade, a despeito das imensas dificuldades financeiras que vem atravessando há alguns anos.”

No entanto, ao apoiar a expansão dessa oferta, essas condições mínimas devem prevalecer, caso contrário, o que conseguiremos, em curto espaço de tempo, será acabar, inclusive, com o que existia de bom. Destacamos também os recursos financeiros estipulados para a IPES que participarem do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Essa informação foi retirada do Documento Síntese:

As instituições formadoras que participam do Plano receberão recursos adicionais do MEC, em um montante previsto da ordem de R\$700 milhões, distribuído nos anos de 2009 (R\$50 milhões), 2010 (R\$140 milhões) e 2011 (R\$510 milhões) (BRASIL, 2009e).

Apesar de sabermos que essas cifras *devem ter feito muitos reitores* de IPES aceitarem rapidamente a parceria, observamos a gradatividade com que será repassada a verba que, por enquanto, apenas está prevista nesse documento (não aparece no decreto nem na Portaria

Normativa). A oferta desses cursos começou em 2009, com um valor previsto de apenas 50 milhões. Com isso, a infraestrutura inicial, obviamente, ficou prejudicada, e somente em 2011, quando os cursos que iniciaram em 2009 estiverem prestes a terminar, é que chegará a maior parte dos recursos, ou seja, 72,85%.

Por esse motivo questionamos se de fato as IPES terão condições de manter o mesmo tipo de oferta de cursos de formação de professores que vinham oferecendo, sem recursos financeiros suficientes para cobrir o aumento de despesas tanto com infraestrutura, como com docentes. Porém é preciso frisar que faz parte do *plano estratégico* do MEC descrito nesse decreto, no Art. 5º, parágrafo 2º: “[...] a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior”.

A questão de vagas em instituições públicas de educação superior não é uma demanda atual, ela vem de longa data, e foi a responsável pela criação dos sistemas de educação superior privados do país, que atendeu e atende àqueles que não conseguem uma vaga nas instituições públicas.

O aumento de vagas da iniciativa privada para o Ensino Superior causou um impacto muito grande na qualidade do ensino nesse nível. As precárias condições dessa oferta, com professores despreparados e mal remunerados, sem infraestrutura adequada, como ausência de laboratórios e até mesmo sala de aula inadequada, foram os principais responsáveis pela conversão da formação em semiformação.

A ampliação de vagas nas escolas públicas passa por dois caminhos antagônicos. O primeiro é identificar que esta política deve ser assegurada por recursos suficientes para manter a mesma estrutura existente, melhorando-a preferencialmente. E o segundo é realizar essa ampliação, sem assegurar os recursos de pessoal e de infraestrutura, sacrificando o que existe de bom e transformando as instituições públicas de educação superior em produtoras de semicultura.

Para concluir a análise da Política, apresentamos os quatro objetivos remanescentes:

- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009a.).

De acordo com o decreto, as necessidades das redes e sistemas de ensino seriam diagnosticadas por meio do Censo Escolar da Educação Básica. Já o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Documento Síntese determina que é por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). A Portaria Normativa afirma, por sua vez, que estão sendo elaborados planos estratégicos pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Portanto, com tantas informações desconstruídas, é difícil afirmar se se trata de um conjunto de informações, ou se o diagnóstico não acontece na realidade. A esse respeito ainda resta entender: por que estão sendo oferecidos cursos de formação a distância, pela Universidade Aberta do Brasil, em regiões de tão fácil acesso como a região Sudeste?

O sétimo objetivo que trata da oferta de formação para o atendimento das políticas especiais deve ser analisado com muita atenção, considerando que também pode ser ambíguo. A formação para o atendimento da diversidade pode ter o objetivo de trabalhar com a equidade ou a pseudoigualdade. Desse modo, é preciso atentar para que essas políticas não sejam tratadas como iguais a aquelas que não o são, mas que ofereçam condições de aprendizagem a todos. Isso só será possível com uma formação adequada oferecida por professores capacitados para tanto.

O nono objetivo é imprescindível para compreender o quanto a política está atrelada ao uso dos produtos simbólicos da indústria cultural nos processos educativos. Ele reitera a importância do uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos e não descreve a necessidade do uso crítico e nem as possibilidades para além da padronização.

O último objetivo descrito afirma a pretensão prevista no Art. 10 desse decreto: “[...] a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública”, pois o MEC entende que a integração da Educação Básica com a formação inicial deve ocorrer dessa forma. Trata-se de uma maneira de *resolver dois problemas*. Primeiro, colocando o estudante que receberá uma *bolsa* para prestar um serviço de auxiliar de ensino (útil para melhorar os índices dos sistemas de avaliações). O segundo é que assim *treina-se* o futuro professor.

Nesse decreto, percebemos o uso recorrente do termo *Plano Estratégico* que, migrado do mundo dos negócios, revela a pretensão de tratar as questões educacionais como uma empresa que vende o *produto aprendizagem*.

Com o objetivo de clarificar esse entendimento, apresentamos a seguir a representação de como pode ser dividido em etapas o *Planejamento Estratégico*. Este modelo foi elaborado por um autor da área da administração, Kotler (1999).

Planejamento Estratégico

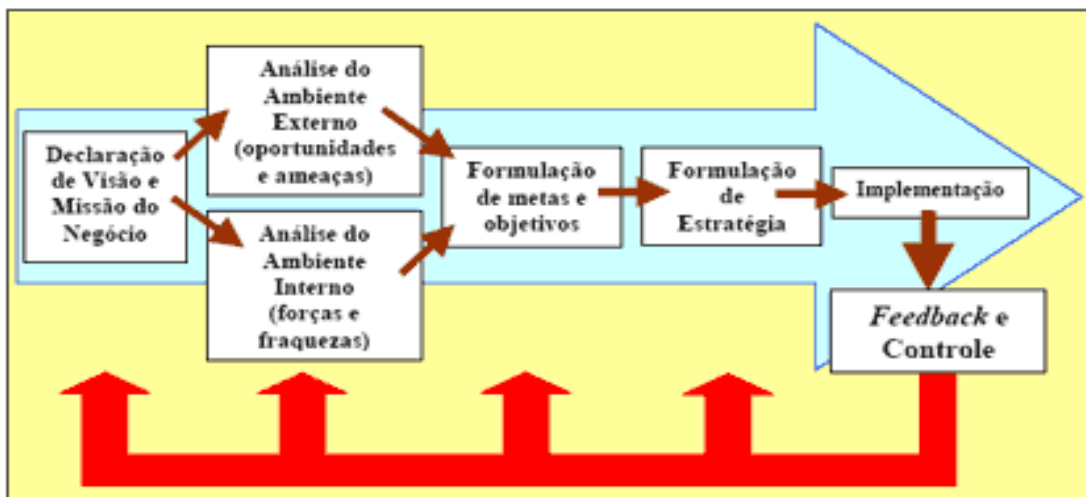


Figura 1 – O Processo de Planejamento Estratégico do Negócio (Kotler, 1999)
 Figura 9. Fonte: Marketing para o século XXI. (KOTLER, 1999).

Todas essas etapas são possíveis de serem identificadas na Política de Formação, contudo a formulação de metas foi substituída pelas ações que, no contexto do texto, apresentam o mesmo significado. A avaliação de acordo com o Art. 2º. § 2º, Inciso VI, do Decreto nº. 6.316, de 20/12/2007, está a cargo da CAPES: “[...] promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério”. Ou seja, cabe a ela a etapa final do *Planejamento Estratégico*, o controle.

Na sequência, o Art. 7º do Decreto repete que o atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério vai acontecer “[...] I - pela ampliação das matrículas oferecidas em *cursos de licenciatura e pedagogia* pelas instituições públicas de educação superior” (grifos nossos). Aqui ficamos em dúvida se o redator não sabe que Pedagogia é licenciatura ou se existe a pretensão de criar outra forma para designá-la.

Ainda no Art. 7º, parágrafo único, o MEC reforça: “[...] A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.” O Art. 8º esclarece que também a formação continuada deverá ficar a cargo das IPES, e em seu parágrafo único: “[...] § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos a distância.”

No Art. 8º, referindo-se especificamente à formação continuada, surge uma referência ao Projeto Pedagógico:

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o

- desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.
- § 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados (BRASIL, 2009a).

Em relação aos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial, o Art. 11 afirma:

Art. 11. A CAPES fomentará ainda:

- I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2009a).

Para usar uma linguagem matemática, cara ao *mundo administrado*, nesse decreto aparece a expressão *plano estratégico* em quatro artigos, são eles: 4º; 5º; 6º e 8º. A palavra *pedagógico* aparece apenas no Art. 8º, para tratar da educação continuada, e no Art. 11, sem nenhuma pretensão de definir uma concepção pedagógica para a política. Podemos inferir a partir desse contexto que o decreto se limitou a designar as IPES para a formação de professores e que a parte pedagógica da formação deverá ficar a cargo delas.

Outro ponto que merece destaque nesse decreto é o apelo às bolsas como forma de remuneração. Essa política já é usada há muito tempo pela CAPES, o que valida mais uma vez a sua escolha para conduzir a formação de professores. No Art. 9º, o MEC afirma que apoiará “[...] I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006b, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; [...]” (BRASIL, 2009a). Essa ação foi reforçada também pela Portaria Normativa nº. 9º. de 30 de junho de 2009, que no Art. 2º, inciso II, disciplina como será concedida:

- a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;
- b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;
- e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional (BRASIL, 2009g).

Destacamos que na Portaria Normativa nº. 9, as letras *a* e *e* estão equivocadas, se comparadas ao edital da CAPES. De acordo com o edital, as *bolsas de iniciação à docência* serão atribuídas aos estudantes dos cursos de licenciatura que integram o projeto institucional,

e não aos professores da Educação Básica, conforme descrito. A bolsa destinada ao professor da Educação Básica, conforme o edital, é a *bolsa de supervisão*,

- a) **bolsistas de supervisão** – são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (CAPES, 2009b, grifos do autor).

A oferta de bolsas é operacionalizada por meio de chamada pública de Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e os projetos devem atender a áreas prioritárias definidas para o Ensino Médio e Ensino Fundamental. Percebemos que a prioridade, por exemplo, no Ensino Médio, é licenciatura em Física e Química, que correspondem às mesmas áreas em que os alunos do Ensino Médio apresentam menor desempenho no ENEM.

Para a **Bolsa de Iniciação à Docência**, estão previstas em edital³⁹ concessão de até 140 bolsas, no valor de R\$ 350,00 mensais.

Nesse mesmo edital, encontramos as especificações das demais bolsas que complementam o PIBID,

- I. **de coordenação institucional** – permitida a concessão de uma bolsa por instituição para o coordenador institucional, no valor de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais;
- II. **de coordenação de área** – permitida a concessão de até 6 bolsas, por projeto institucional, para coordenador de área contemplada no projeto, no valor unitário de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais; e
- III. **de supervisão** – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até o máximo de 10 alunos por supervisor, no valor unitário de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais e até 14 bolsas por projeto institucional (CAPES, 2009b).

Analisaremos a concessão de bolsas aos *coordenadores institucionais, de área e de supervisão*, embasados por duas premissas. A primeira considera a impossibilidade de remunerar de forma diferente o professor de IPES que já recebe um salário. A segunda se apoiará na análise da precarização do trabalho docente.

A primeira premissa se apóia na impossibilidade de oferecer outra forma de remuneração aos professores das IPES, considerando que estes são contratados em regime de dedicação exclusiva. Se os professores exercerão mais essa função dentro do seu contrato de dedicação exclusiva e precisarão ser remunerados por essa atividade, isso significa que os seus proventos estão defasados e que essa *bolsa* deveria ser agregada a eles, garantindo, assim, seus

³⁹ Informações do Edital CAPES/DEB n°. 02/2009 – PIBID, http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.doc. Acesso em 23.01.2010.

direitos trabalhistas. Entretanto alguém poderia sugerir que é *bolsa* porque as atividades estão além de suas atribuições. Então poderíamos questionar: em qual horário ele irá trabalhar, se é dedicação exclusiva? Nesse caso, a solução seria abrir mais contratações para atender às novas políticas.

Já a segunda premissa é amparada pelos estudos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisas que denunciam a concessão de bolsas como forma de precarização do trabalho docente. Segundo Dal Ri e Lindino (2007, p. 136):

Outra medida tomada, como forma de resolver o problema de novas contratações e valorização das bolsas concedidas por esse órgão, a partir da Portaria Conjunta n.º. 001/2004 entre a Capes e o CNPq, é aquela que autoriza os bolsistas dessas agências, matriculados em programas de pós-graduação no país, a atuarem como professores substitutos nas instituições federais de ensino superior e nas instituições de ensino superior públicas estaduais.

Além de uma visível precarização das relações de trabalho desses profissionais, que se tornam docentes de *segunda categoria*, essas ações demonstram a intenção da Capes em dirigir o curso de pós-graduação *stricto sensu* como uma agência de reposição de mão-de-obra superqualificada para servir às necessidades do mercado. Desse modo, o curso de pós-graduação fica limitado pela competência a ele estabelecida pelo mercado de trabalho. Além disso, essa política apresenta nuances de perversidade e representa um obstáculo para que os professores constituam-se enquanto uma categoria profissional com uma identidade coletiva.

Apesar de essa asserção estar se referindo à política de bolsas em cursos de pós-graduação, as questões levantadas pelas autoras, tais como, resolver problema de contratações e precarização das relações de trabalho, podem ser transportadas para a realidade da aplicação de bolsas como forma de remunerar aqueles profissionais que irão se dedicar à Política de Formação de Professores.

E considerando os argumentos apresentados pelas autoras, entendemos que as bolsas para remunerar o professor, conforme estipulado pelo decreto, representam um atraso em termos de legislação trabalhista, visto que nelas não estão embutidos os direitos legais do trabalhador.

Dentre os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destaca-se:

[...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras (CAPES, 2009b).

A afirmação retirada do edital assinala uma intenção de atribuir aos alunos de cursos de licenciaturas a função de melhorar o desempenho dos alunos da Educação Básica em avaliações nacionais. O que aparentemente é positivo para a rede de ensino pública poderá transformar os alunos bolsistas em auxiliares de ensino. Outra questão importante é que a supervisão desses alunos bolsistas ficará a cargo do professor da escola pública, que se não estiver preparado para atendê-los, poderá dificultar as ações e direcioná-las para o que considerar importante. O edital prevê que a supervisão deverá ser articulada com o coordenador de área, contudo isso ainda poderá ser insuficiente.

Finalizando a análise do decreto, no Art. 11, inciso III, o texto legal reafirma que caberá à CAPES a oferta dos cursos:

- III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
 - a) graduados não licenciados;
 - b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
 - c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009a);

Após a análise do Decreto nº. 6.755, de 29/01/2009, é preciso concentrar esforços no **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**, lançado pelo governo em 28 de maio de 2009.

De acordo com a CAPES, o PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996 (CAPES, 2009a).

A participação da CAPES no Plano Nacional se dá por meio das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), com o apoio das secretarias do Ministério da Educação.

Nesse plano aparece o esforço do MEC de tentar dar certa unidade às várias legislações paralelas que surgiram desde 2007 no âmbito da educação, portanto invocam desde o PDE, o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, o SIMEC – Módulo *PAR*, e até um Ofício Circular nº 118/2008/GM/MEC, de 04 de julho de 2008, que propunha a adoção de uma estratégia para estimular arranjos educacionais no âmbito do Estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação.

O esforço passou também pela tentativa de indicar um processo democrático na elaboração do Plano Nacional, afirmando que:

É a primeira vez na história do país que se realiza um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a partir dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. É imprescindível destacar o comprometimento e esforço das Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil com este Plano, bem como a colaboração efetiva entre as instâncias do MEC e Secretarias de Educação dos Estados (BRASIL, 2009e, p. 4).

Essa afirmação pretensiosa foi retirada do documento síntese, no entanto as datas de criação dos Fóruns Estaduais são posteriores à criação do Plano, o que inviabilizaria esse processo. De acordo com o documento, os Fóruns seriam constituídos da seguinte forma:

- I - Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do DF;
- II - Um representante do Ministério da Educação;
- III - Dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da UNDIME;

- IV - Dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no DF ou seu representante;
- V - Um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da CNTE;
- VI - Um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - Um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME;
- VIII- Um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009e).

Um dos diferenciais entre o Decreto e o Plano Nacional de Formação de Professores é que, neste último, a oferta dos cursos foi detalhada; o fomento e a avaliação não apareceram mais só a cargo da CAPES, mas também das secretarias da Educação Superior (SESu) e de Educação a Distância (SEED):

a) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial

Atendimento às redes públicas de educação básica, com estímulo à destinação prioritária emergencial de vagas a professores em exercício. A ampliação programada de vagas de licenciatura nas Ifes poderá contar, no futuro, com apoio específico do programa Reuni.

b) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância

Ampliação do atendimento pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com destinação de vagas a professores em exercício.

c) Cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura

Atendimento de professores da rede pública mediante a oferta de cursos com financiamento especial para este programa pelo Ministério da Educação.

d) Cursos presenciais especiais de segunda licenciatura

Planejados segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica. Serão programas especiais financiados pelo Ministério da Educação, conforme o item anterior (c). Esses cursos destinam-se a professores que atuem há pelo menos três anos em área distinta da sua formação básica na educação básica pública, observados os critérios:

- Carga horária mínima de 800 horas quando a segunda licenciatura pretendida pertencer à mesma área do curso de origem.
- Carga horária mínima de 1.200 horas quando a segunda licenciatura pertencer a uma área de origem diferente do curso de origem.
- Os cursos não deverão ultrapassar o teto de 1.400 horas.

e) Cursos especiais de formação pedagógica

Serão oferecidos cursos pelas Ipes para atender à pequena demanda nos estados de bacharéis sem licenciatura em exercício com financiamento especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2009i).

Na organização da oferta dos Cursos de Formação, destacamos dois pontos: o Plano ignora o parágrafo único do Art. 7º. do Decreto que determinava “[...] A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial” (BRASIL, 2009a) e propõe a ampliação de vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a primeira licenciatura. Outra dúvida que surge em relação à modalidade de oferta presencial ou a distância é a própria criação da Diretoria de Educação a Distância (DED), que demonstra uma pretensão de ofertas nessa modalidade maior do que os documentos legais afirmam.

De acordo com a legislação em vigor, a Resolução nº. 1 de 18/02/2002, a carga horária de um curso de licenciatura é de 2.800 horas, a exceção fica para o curso de Pedagogia, que é de 3.200 horas. Entretanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabeleceu uma carga horária menor, de no máximo 1.400 horas, para a oferta de cursos de segunda licenciatura, no âmbito de sua política.

Exemplificamos: caso um professor pedagogo que não esteja atuando na rede básica pública decida cursar uma segunda licenciatura, terá que se matricular e estudar, de acordo com a Resolução nº. 1 de 18/02/2002, 2.800 horas para conseguir o seu diploma. Com sorte teria aproveitamento de algumas disciplinas, mas a integralização do curso teria que atender à legislação em vigor, e ele estudaria, no mínimo, de três anos e meio a quatro anos. Isso aconteceria mesmo que estivesse atuando na rede particular, na área em que pretende se licenciar, e ainda que essa área pertencesse à mesma área do curso de origem. Mas para quem

está atuando na rede básica pública, tudo ficou mais simples, pois poderá fazer o mesmo curso ou com 800 horas ou com 1.200. A única exigência do MEC é que não ultrapasse o teto de 1.400 horas.

Nesse contexto, questionamos, sem entrar no mérito da questão, se é possível ou não formar um professor que já está atuando com essa carga horária que, segundo nosso parecer, é pequena. Se ela é considerada adequada para a formação de quem atua na rede pública, por que não estendê-la também aos professores que atuam na rede particular?

Considerando a dificuldade de encontrar no Plano Nacional um posicionamento efetivo em relação à oferta dos cursos de formação por meio da modalidade a distância, levantamos a atual oferta de cursos de Pedagogia pela UAB:

Quadro 03 - IPES que oferecem Curso de Pedagogia pela UAB

| Instituição Pública de Ensino Superior | Polos que oferecem Pedagogia |
|--|-------------------------------------|
| Universidade Federal do Rio Grande (FURG) | 04 |
| Universidade Estadual de Maringá (UEM) | 14 |
| Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) | 22 |
| Universidade do Estado do Pará (UEPA) | 08 |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) | 09 |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | 09 |
| Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) | 03 |
| Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) | 11 |
| Universidade Federal de Alagoas (UFAL) | 05 |
| Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | 10 |
| Universidade Federal do Maranhão (UFMA) | 02 |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | 10 |
| Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) | 14 |
| Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | 15 |
| Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | 18 |
| Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | 13 |
| Universidade Federal do Piauí (UFPI) | 12 |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR) | 06 |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) | 04 |
| Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | 10 |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | 09 |
| Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | 05 |
| Universidade de Brasília (UnB) | 05 |
| Universidade do Estado da Bahia (UNEB) | 19 |
| Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) | 06 |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | 15 |
| Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) | 06 |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) | 24 |
| Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) | 03 |
| Universidade Estadual do Ceará (UECE) | 08 |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | 10 |
| TOTAL = 31 IPES | 309 POLOS |

Fonte: Universidade Aberta do Brasil. <http://uab.CAPES.gov.br/index>. Acesso em 23.01.2010.

De acordo com o Quadro nº. 03, identificamos que 31 IPES estão oferecendo curso de Pedagogia na modalidade a distância, num total de 309 polos. Este número indica uma tendência que vem crescendo no Brasil em ofertar, principalmente, cursos de Formação de Professores na modalidade a distância. De acordo com o site da UAB, é possível identificar 46 IPES adequadas à oferta, inclusive com o curso de Pedagogia cadastrado, aguardando apenas a indicação dos polos.

Não queremos polemizar se os cursos na modalidade a distância podem ou não ter qualidade compatível com um curso presencial, mas destacar o perigo que cerca a oferta, se não existir um controle adequado do que se passa efetivamente nos polos de apoio presencial, que muitas vezes se encontram muito distantes da sede das IPES.

Um detalhe importante é a questão do *tutor presencial* o qual tem sido subcontratado no âmbito da economia informal, à margem da legislação trabalhista. E no caso específico da UAB, tem sido remunerado por meio de bolsas no valor de R\$600,00 para um regime de 20 horas semanais.

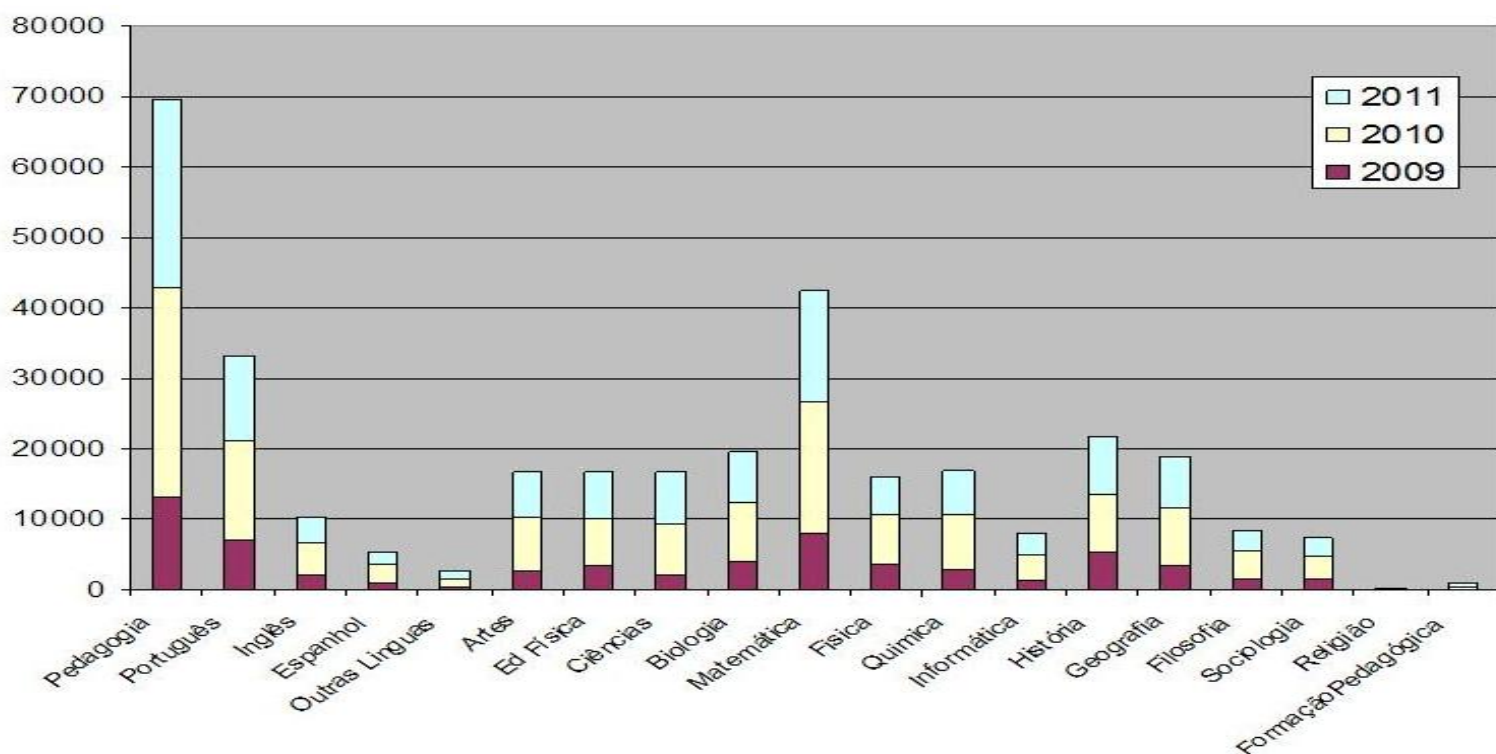
De acordo com os editais para a seleção de tutores presenciais e a distância da UAB, exige-se que os candidatos sejam *licenciados* na área do curso em que irá trabalhar. Ou seja, para contratar o *tutor*, o critério básico é que ele seja *professor*. As atribuições do *Tutor Presencial* são:

- a) Responsabilizar-se pelas orientações presenciais nos pólos e pela interação a distância com os professores pesquisadores, supervisores e tutores a distância por meio das ferramentas disponíveis, desenvolvendo suas atividades diretamente com os cursistas;
- b) Mediar o processo de aprendizagem de um grupo de 25 alunos, promovendo interações entre alunos dos cursos citados neste edital e resolver dúvidas de conhecimento específico de acordo com a necessidade em atendimento a coordenação local;
- c) Responsabilizar-se pelo acompanhamento e registro das avaliações presenciais;
- d) Motivar, dar *feedback*, dialogar, fazer a orientação personalizada e coletiva de atividades individuais e coletivas, bem como estabelecer vínculos com cada aluno, incentivando-o e encorajando-o em seu próprio processo de estudo;
- e) Fazer o atendimento nos pólos dos alunos que lhe forem designados;
- f) Auxiliar nos trabalhos pedagógicos junto a Coordenação do Curso, na modalidade a distância (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2009).

Pelas atribuições estabelecidas nos editais de contratação de tutor, percebemos que este profissional, ou melhor, o *bolsista*, exerce um trabalho eminentemente pedagógico. E a

julgar pela forma como está sendo tratada essa questão, verificamos a exploração, a precarização e a naturalização do trabalho docente à margem da regulamentação. As consequências dessas condições de trabalho, para além da ausência dos direitos trabalhistas e previdenciários do *tutor*, atingem a formação dos professores sob a sua tutela.

A seguir apresentamos um gráfico que demonstra a intenção do MEC de expandir consideravelmente a oferta de cursos no âmbito da Formação de Professores.



Oferta de Vagas por Área de Licenciatura

Figura 10. Fonte: Apresentação no Power Point do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – João Carlos Teatini – Diretor de Educação Básica Presencial DEB, set./2009.

Após essa análise minuciosa da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em curso no Brasil, compete-nos identificar o porquê de a considerarmos partidária da semiformação.

Durante a análise do Decreto n°. 6.755, de 29.01.2009, do Plano de Formação e da Portaria Normativa n°. 9, de 30.06.2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação, identificamos vários

temas que dão margem a uma interpretação da ausência de mecanismos que suscitem a educação para emancipação, no sentido da concepção de Adorno.

Assim sendo, iniciaremos esta análise, como Adorno começou seu texto Teoria da Semicultura, esclarecendo que a crise da formação cultural não é apenas objeto da pedagogia. E também que não é por meio de reformas pedagógicas isoladas que vamos modificar este panorama. Todavia o autor reconhece em seu texto que as reformas podem trazer *contribuições substanciais* ou *reforçar a crise*, e é nesta linha que pretendemos desenvolver nossa tese.

Nesse contexto, Adorno (1996, p. 388) explica que as reformas pedagógicas podem reforçar a crise da formação cultural porque “[...] abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.”

Na atual Política de Formação de Professores, observamos estes dois pontos com precisão: a diminuição das exigências fica, entre outros temas, por conta da diminuição do tempo de dedicação à formação e *da inocente despreocupação frente ao poder da realidade extrapedagógica* que se encontra presente na idéia de onipotência dos cursos de formação de professores que permeia todo o documento.

Adorno explica que a formação cultural se converte em semiformação socializada e que esta não antecede a formação cultural, mas a sucede, e que isso acontece porque a “[...] consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 1996, p. 389). Elementos culturais aprovados, *expressão tópica da sociedade de massas*, que não conseguem explicar o porquê daqueles que tiveram acesso “[...] aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranqüilamente da *práxis* assassina do nacional-socialismo”. A preocupação do autor passa pela progressão da barbárie no mundo administrado que, conforme Adorno, apesar de toda a informação disponível, a semiformação domina a consciência, e para isso é necessário uma teoria abrangente.

Para compreender essa afirmação, vale retornar a outro texto de Adorno, *Televisão e Formação*, em que o autor reforça a idéia: “Creio que o conceito de informação é mais apropriado à televisão do que o conceito de formação, cujo uso implica certos cuidados, e que provavelmente não é tão apropriado em relação ao que acontece na tevê” (ADORNO, 1995, p.79).

A preocupação reside na superficialidade daquilo que tem sido identificado como bens culturais – em verdade, apenas bens – apartados das coisas humanas, produtos da indústria cultural, absolutos em si mesmo.

A cultura entendida como acesso permanente a informações é a cultura que Adorno caracterizou como de *conformação à vida real*. Nela se destaca o momento de adaptação que impede os homens de se educarem uns aos outros (ADORNO, 1996).

No entanto a acomodação foge ao primeiro objetivo da educação que é a emancipação:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1996, p. 390).

A adaptação entendida como formação regressiva se reverte em fetiche, e no brilho da falsa racionalidade vazia, se julga livre, mas é a consciência falsa, diferente do que se espera da formação, que diz respeito ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência (ADORNO, 1996).

Outros pontos da Teoria da Semicultura são importantes para identificar os meios de comunicação como propulsores da semiformação. Primeiro é preciso entender que a classe dominante monopoliza a formação cultural numa sociedade formalmente vazia:

As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada '*educação popular*' — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p. 393).

Na observação acima, destacamos que na Política de Formação de Professores reside também esta *ilusão* - não sabemos se de forma ingênua ou proposital – de que a formação escolar é capaz de resolver os problemas da sociedade, tais como as desigualdades sociais e regionais.

Vale frisar que Adorno afirma que o domínio da indústria cultural muito se deve aos meios de comunicação de massa, que converte a formação em semiformação. O autor ressalta que mal a consciência ficou livre da autoridade da Bíblia, para se instaurar a autoridade dos produtos simbólicos, frutos da indústria cultural.

Ressaltamos que a cultura, em consonância com a integração, faz a opção pela semiformação, pois a cultura não pode compactuar com a identificação. Nessa perspectiva, a formação cultural que tem como condições a autonomia e a liberdade, presa ao modelo imposto pela padronização dos produtos da indústria cultural, não pode se estabelecer, restando-lhe apenas a semiformação.

A ampliação de vagas previstas pela política de formação de professores, num primeiro momento é entendida, como uma forma de melhorar a formação cultural daqueles que se dedicarão no futuro ao magistério, e nesse sentido seria ridículo e insensato, quem não concordasse com a importância e necessidade de um projeto dessa magnitude. Entretanto Adorno nos auxilia a ampliar a reflexão sobre essa questão, ao analisar as edições de livros de bolso:

De fato, seria insensato querer segregar tais textos em edições científicas, em edições reduzidas e custosas, quando o estado da técnica e o interesse econômico convergem para a produção massiva. Isso não significa, porém, que se deva ficar cego, por medo do inevitável, diante de suas implicações, nem, sobretudo, diante do fato de que entra em contradição com as pretensões iminentes de democratizar a formação cultural. Somente uma concepção linear e inquebrantável do progresso espiritual planeja com negligência sobre o conteúdo qualitativo da formação que se socializa como semiformação (ADORNO, 1996, p. 404).

Assim como Adorno em sua crítica à edição de bolsos, o que pretendemos aqui é reiterar que, mesmo identificando como necessária a formação em nível superior de professores da educação básica, isso não poderá impedir nossa reflexão sobre a melhor maneira de realizá-la. Pois o aqodamento em ofertar cursos de formação de professores em nível superior para todos os professores da Educação Básica da rede pública poderá sacrificar a qualidade desses cursos, e então incidiremos na expansão sem inclusão. Nesse sentido, vale retomar o que escrevemos na Introdução⁴⁰ deste trabalho: o que se consegue com a semiformação é apenas mediocrizar o saber e confiná-lo para sempre neste estágio, fortalecendo a reificação da consciência.

A esta altura talvez seja importante esclarecer porque entendemos que a Política de Formação busca a expansão do número de professores com nível superior para atingir a certificação estabelecida pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação. Para isso recorreremos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que ficou responsável por estabelecer orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Plano Nacional

⁴⁰ Cf. p.23 da Introdução desta tese.

de Formação de Professores. De acordo com a Resolução FNDE nº. 48, de 04 de setembro de 2009, foi considerando a necessidade de atingir as metas abaixo relacionadas, que esse fundo regulamentou as bolsas:

CONSIDERANDO a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que define a meta de garantir que, i) até o ano de 2010, 70% dos professores da educação básica tenham formação em nível superior exigida para a docência, em todos os níveis e modalidades, e ii) que, até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estejam matriculados em cursos superiores (BRASIL, 2009h).

Nessa asserção aparecem as metas que se pretende atingir por meio do Plano Nacional de Formação que em outros documentos legais não haviam ficado claras. O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política de Formação de Professores, afirma que se baseou na Lei nº. 10.172, que aprova o Plano Nacional, mas não identificou quais as metas que pretendia atingir.

A necessidade de atender à exigência da LDB estava também descrita em outros documentos oficiais:

Coube então à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES a coordenação das ações da Política Nacional de Formação, fornecendo o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e IES formadoras para viabilização da oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda dos professores das redes públicas estadual e municipal de Educação Básica sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394 - LDB), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2009e).

A partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), oportunidade em que refletiram suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica (BRASIL, 2009i).

Dessa forma a meta de certificação dos docentes para atender à LDB é explícita nas legislações que embasam a Política de Formação de Professores. A FNDE, porém, colocou outro ponto importante: alcançar outra meta, por meio da mesma política, referente ao Plano Nacional de Educação, que é colocar, até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, matriculados em cursos superiores.

Sabemos que a *certificação* não exclui a *formação* e que é conveniente ambas caminharem juntas; contudo a primeira pode ocorrer sem que a segunda ocorra. É possível *certificar* e não *formar*, no sentido que Adorno dá ao conceito de formação:

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletear-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege.

O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 1996, p. 405).

Buscar a formação cultural, ao mesmo tempo em que se põe contra ela: é dessa forma que a certificação ocorreria sem alcançar a formação. Nessa asserção, Adorno esclarece que o *espírito da semiformação cultural pregou o conformismo*, e que na semiformação se retiram os fermentos da crítica e se estabelece a aceitação dos poderes. Nesse sentido, a formação cultural acaba sendo substituída por um *estado informativo pontual* que poderá ser substituído por outro, pois a informação é passageira, e avulsa, ela representa, em verdade, a semiformação.

O semiformado culturalmente, na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura *sui generis*, não oficial, que, por conseqüência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural: o mundo dos livros que não deixa nas estantes sem ler e que parecem ser igualmente a-históricos e tão insensíveis frente às catástrofes da história como seu próprio inconsciente. E, da mesma maneira que este último, a semicultura aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica (ADORNO, 1996, p. 408).

A semiformação aparece, então, como uma segunda cultura *sui generes*, mas aquele que se adapta a ela acaba se satisfazendo com os produtos da indústria cultural. Assim, o livro serve para enfeitar a estante, e o semiculto não se preocupa com as catástrofes, pois assiste a tudo de forma acrítica. O semiculto conquistou, no lugar da necessária formação, a informação, e não consegue ultrapassar o estágio da semicultura.

Neste capítulo procuramos contextualizar a Política de Formação de Professores em vigor no Brasil com os estudos de Adorno.

Num primeiro momento, destacamos as contribuições de Adorno ao pensamento filosófico educacional, retomamos os conceitos sobre a meta do esclarecimento, por fim chegamos ao dilema da razão que se converte em razão instrumental.

Analisamos *o saber, o conhecimento*, no contexto de um objetivo prático baseado na calculabilidade, e a contribuição de Adorno para a educação. Para isso, utilizamos alguns pontos identificados por Zuin (1998): “[...] os processos educacionais transcendem o momento de instrução; [...]; o poder educativo do pensamento autorreflexivo; [...] a necessidade de resistir ao estado de coisas atual; [...] Como educar indivíduos que já se consideram educados?; [...] resistir ao raciocínio que quer, pela facilidade, permanecer na superfície.

Analisamos também o que escreveu Adorno e Horkheimer sobre Indústria Cultural e Cultura de Massas, buscando identificar como o pensamento dos autores se encaixa na atualidade e o que mudou com o decorrer do tempo. Revivemos a criação das Escolas de Massas e qual era sua pretensão. Por fim, consideramos as relações entre Revolução Industrial, Escola de Massas, Indústria Cultural e Semicultura.

Após esse necessário entendimento sobre as implicações da indústria cultural no processo de formação e suas relações com a semiformação, analisamos a Política de Formação de Professores do Brasil. Detemo-nos em cada parágrafo do decreto que a originou, o qual nos revelou muitas limitações e ambigüidades.

Alguns pontos que merecem destaque nessa Política é sua característica de onipotência frente aos problemas sociais que existem no Brasil, a utilização de bolsas como forma de remunerar professores, a expansão de vagas, vista como forma de democratizar o ensino e atender metas, a utilização de estagiários para melhorar o desempenho dos alunos nos Sistemas de Avaliação e a polêmica entre formação e semiformação.

CONCLUSÃO

A proposta deste estudo foi analisar a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em curso no Brasil no contexto da semiformação, estabelecendo suas possibilidades e seus limites.

Acreditamos que na formação está implícita a emancipação, que gera a transformação da sociedade. E é na semiformação que se assenta a consciência alienada que integra, domestica e adapta as pessoas à esfera da indústria cultural.

Portanto uma política de formação de professores só tem sentido se possibilitar aos futuros professores autonomia de espírito para que eles consigam julgar e decidir conscientemente para onde a educação deve conduzir, e para que transcendam a acomodação.

A tensão entre autonomia e controle se constitui obstáculos na concretização da verdadeiramente democracia. As possibilidades de preservar uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas agir de acordo com os seus princípios, demanda pessoas emancipadas. E nesse sentido, a implantação de políticas de cunho neoliberal restringe suas possibilidades.

A política de formação de professores está de acordo com as orientações emitidas pelos organismos multilaterais, como o FMI, o BM e a OCDE, que compreendem a educação como o principal fator para o crescimento econômico. A lógica perversa dessa diretriz é que a responsabilidade do sucesso ou fracasso reside unicamente no indivíduo e na sua capacidade de resistir ou não à adversidade.

Nesse contexto, o Estado é forte enquanto fomenta a boa governança estatal e empresarial e é mínimo quando se trata de oferecer condições a todos que passam pela formação escolar para a concretização efetiva da emancipação. A educação para a emancipação é a educação para a contradição e a resistência, ela demanda tempo de mediação e continuidade, em contraposição ao imediatismo e à uniformização, nos termos da indústria cultural. Para essa educação, naturalmente, seria necessária uma formação de educadores também assentada nesses princípios.

O percurso histórico da formação de professores da Educação Básica no Brasil nos auxiliou a constituir o cenário da educação desde a colonização até a atualidade. Dessa forma verificamos que os períodos em que houve ampliação de políticas voltadas para a formação de professores foram os mesmos em que as necessidades econômicas dependiam de uma melhor qualificação do trabalhador. Isso demonstra que as políticas educacionais brasileiras

acompanham um modelo de planificação da educação em função das necessidades da economia.

Observamos também a partir do estudo, que perseverou no período de Colonização, a descontinuidade das ações no âmbito da educação, com a saída dos jesuítas que organizaram (de certa forma) nosso primeiro sistema de ensino e a chegada da reforma de Marquês de Pombal, que culminou em um período de 13 anos de abandono educacional.

As políticas atuais de formação do professor estão vinculadas à qualidade da educação. A Política de Formação de Professores da rede pública se enquadra nesse panorama e se ajusta ao discurso onipotente de que é capaz de resolver os problemas que vão desde a qualidade da Educação Básica até a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva.

Não é possível identificar na Política de Formação de Professores indicativos de que ela esteja assentada em uma concepção baseada na teoria crítica da educação que busca uma *práxis* transformadora. Os indícios são de que ela se baseia em uma racionalidade prática – que se utiliza da apropriação acrítica dos estudos sobre professores reflexivos, que reconhece a escola como espaço privilegiado para a formação e secundariza os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos.

O que nos leva a esse entendimento é a ênfase com que aparece no texto legal a necessidade de reconhecer a escola de Educação Básica como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério, e a forma como prevê a articulação entre os diversos níveis de ensino. Asseveramos que a partir dessa diretriz houve, inclusive, alteração no Parágrafo Único do Art. 61 da LDB, em que foi acrescentada a frase *mediante estágios supervisionados*, reforçando o que já estava subentendido com a expressão *práticas*.

As transformações sociopolíticas e econômicas deste novo século atreladas aos avanços tecnológicos têm modificado profundamente os processos de trabalho. No mundo globalizado, o contraste entre riqueza e pobreza se acentua, as relações de dominação existentes na sociedade agravam-se a partir de uma racionalidade técnica que amplia o hiato entre as classes sociais.

Assim, podemos concluir que o progresso alcançado por meio do uso da razão, que poderia melhorar a vida de toda a humanidade, tem, contrariamente aos seus princípios originais, determinado a relação de dominação entre os economicamente mais ricos sobre os mais pobres.

Nesse contexto de extrema desigualdade e pobreza em que se abre um novo tempo, e a civilização, não mais nacional e, sim, mundial, caminha para uma nova etapa do processo de produção capitalista, crescem os desafios para formar professores críticos e emancipados.

A atual Política de Formação de Professores chegou com a pretensão de formar mais de 330 mil professores; nosso déficit de professores sem nível superior, de acordo com o Censo 2007, é de 594.273. Considerando que não houve intervenção nas instituições particulares que oferecem cursos de licenciaturas, e nem mesmo o impedimento de abertura de novos cursos, é natural que em pouco tempo tenhamos um enorme exército de reserva em termos de professores da Educação Básica.

Podemos acrescentar a este problema a questão referente às condições pedagógicas, de corpo docente e de infraestrutura que as IPES precisariam ter garantidas para ampliar essas vagas. A ausência de um rigoroso planejamento nesse sentido aumenta o risco de que essa política culmine na expansão sem inclusão. Outro ponto polêmico em relação à expansão de vagas nos cursos de formação de professores no âmbito dessa política é a modalidade de oferta – presencial ou a distância. Ressaltamos que apesar de a legislação indicar o predomínio dos cursos presenciais, os números indicam que a oferta na modalidade a distância cresce a cada dia.

Diante desses descompassos, entendemos que a Política e o Plano Nacional de Formação de Professores apresentam em sua concepção fatores que podem impedir uma sólida formação capaz de emancipar o professor. O formato como foram configurados demarca a ingerência governamental e reduz a autonomia administrativa das IPES que, de certa forma, foram levadas a ampliar vagas para atender ao referido Plano.

Apesar do esforço do MEC em afirmar que a Política de Formação de Professores faz parte de um processo articulado, o que verificamos é um grupo de ações desarticuladas que juntas formaram o PDE, ou o Plano de Metas Educacionais.

Cabe ressaltar que na ideia de formação baseada na concepção de Adorno, se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração, e a semiformação corresponde a conceitos que são apreendidos de forma medíocre. Diferente da formação que visa à autonomia e à liberdade, a semiformação busca a adaptação e a identificação; nela os conteúdos objetivos são coisificados e se transformam em mercadoria da *formação cultural*.

Seguramente nossa análise demonstrou algumas limitações que podem fazer com que a Política de Formação de Professores se estabeleça no patamar da semiformação. Dentre essas limitações, alguns pontos merecem destaque. Entre eles o fato da Política desconsiderar a realidade extrapedagógica e se apresentar com onipotência frente aos problemas sociais que existem no Brasil. Seria fundamental, já que o processo encontra-se no início, reavaliar o que se espera realmente de cada princípio e objetivo estabelecido e redimensioná-los dentro de um contexto melhor delimitado e possível de ser atingido.

Considerando o destaque que foi dado nessa Política para a questão de valorização do professor, é importante rever a forma de remuneração daqueles que serão os responsáveis por implantá-la. A remuneração por meio de bolsas não nos parece a mais adequada e poderia ser substituída por outros mecanismos, evitando assim que se estabeleça uma relação de precarização do trabalho docente por meio do instrumento que surgiu, *a priori*, para evitá-la.

O acompanhamento e a avaliação da Política de Formação de Professores foram atribuídos à CAPES. Considerando a sistemática adotada por ela na atualidade para avaliar a pós-graduação, é importante frisar que critérios de quantidade e produção geram um clima de competição. A competição, conforme Adorno, é um princípio, no fundo, contrário à educação humana.

Autores como Garcia e Anadon (2009), Dal Ri e Lindino (2007) têm feito considerações a respeito da precarização e flexibilização em curso no trabalho dos docentes brasileiros com a implantação de novos mecanismos de controle do trabalho escolar e docente. Nesse sentido, tanto a questão das bolsas, como da avaliação, devem merecer a atenção dos educadores envolvidos no processo de implantação da Política de Formação de Professores.

Um dos pontos críticos dessa Política, conforme já mencionado, é a expansão de vagas, que de acordo com a Resolução FNDE n.º. 48, de 04 de setembro de 2009, busca atingir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. De acordo com essa resolução, a primeira meta visa alcançar até 2010, 70% de professores da Educação Básica com formação em nível superior - o que praticamente já havia sido atendido de acordo com os dados do Censo de 2007. A segunda meta busca atingir até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados em cursos superiores.

Em nosso entendimento, essa ampliação que visa atingir metas em relação aos 30% de jovens no Ensino Superior é grave, pois os cursos de licenciatura são indicados para formar professores. Para atender a essa meta, o governo deveria oferecer vagas em todas as áreas do conhecimento.

A Política de Formação de Professores inova ainda ao prever a aliança ou uma força-tarefa entre alunos estagiários e professores da rede básica que, supervisionados pelos professores das IPES, deverão promover o melhor desempenho dos alunos da Educação Básica nos Sistemas de Avaliação. A ação positiva para a Educação Básica do país deverá ser pautada em critérios para que não transformem esses alunos estagiários em auxiliares de ensino mal remunerados.

Entendemos que a Política de Formação de Professores em curso no Brasil oferece possibilidades para a formação cultural, porque prevalece na legislação que a ampara a liberdade acadêmica das instituições conveniadas. Porém os pontos frágeis e as contradições que foram apontadas e analisadas neste trabalho podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IPES e por esse motivo devem ser objeto de crítica. É fundamental que as instituições envolvidas nessa política preservem sua autonomia e se posicionem contra os controles externos exercidos pelo governo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al., Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, dez. 1999.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. et al. **Textos escolhidos/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas**. Trad. de Grünnewald, J. L., et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2.ed., São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Trad. de Júlia Elisabeth Levy, et. all, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu (revisão pelos autores, com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira). **Educação & Sociedade**, Campinas: Papyrus, dez. 1996, ano XVII, nº 56, p.388–411, dez.1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALGEBAILLE, M. E. B. Expansão da Educação Superior – Traços de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro. In. VIEITEZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (Org.) **Educação e políticas públicas: Tópicos para o debate**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. Cap. 3, p. 93–119.

ARANHA, M. L. A. de. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. [on-line] **Revista HISTODBR**. Campinas n°. Especial p. 200 ago. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>. Acesso em: 18/04/2009.

BOITO Jr., A. Estado e Burguesia no Capitalismo Neoliberal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n28/a05n28.pdf>>. Acesso em: 06/02/2010.

BORTOLOTTI, M. Prestígio Zero. **Revista Veja**, ed. 2151, Ano 43, n°. 06, p. 87. São Paulo: Abril, fev, 2010.

BOURDONCLE, R. . Normalisation, Academisation, Universitarisation, Partenariat: De La Diversité Des Voies Vers L'université. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-255519970001000004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03/10/2009. doi: 10.1590/S0102-25551997000100004.

BRASIL, Constituição de (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 23/01/2010.

_____. Constituição de (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Assembléia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, RJ. 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, RJ, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 22/11/2009.

_____. Constituição de (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, RJ, DOU de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 22/11/2009.

_____. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático. Brasília, DF, D.O.U. de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22/11/2009.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Lei do Ensino de Primeiras Letras. [on-line] Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 18/04/2009.

_____. Decreto - Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Rio de Janeiro, RJ, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República. Rio de Janeiro, RJ, 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 22/10/2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases de 1961**. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Brasília, em, 14 de dezembro 1962, 141º da Independência e 74º da República. Brasília, DF, 1962. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 23/10/2009.**

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 22/10/2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 22/11/2009.

_____. Parecer nº. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas: **Documenta nº. 100**, p. 101 – 17, Brasília, DF, 1969.

_____. Resolução CEB n.º 02, de 19 de abril de 1.999, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001, p. 01, Seção I. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 13/09/2009.

_____. Resolução CNE/CP n.º. 01 de 18 de fevereiro de 2002a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002a, p. 01, Seção I. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>. Acesso em 13/09/2009.

_____. Resolução CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração em carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de março de 2002b, p. 09, Seção I. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>. Acesso em 13/09/2009.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 16 de maio de 2006a, Seção 1, p. 11.

_____. Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006b. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 07 de fevereiro de 2006b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 18/01/2010.

_____. Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007: que modifica as competências e a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF de 12 de agosto de 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso: 10/11/2009.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 24.06.2009.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007c. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 13/09/2009.

_____. Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2007d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Estatuto_Capes.pdf>. Acesso em 12/01/2010.

_____. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.ufv.br/pre/arquivos/lei_11738.pdf>. Acesso em 13/09/2009.

_____. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009a.

_____. Lei nº. 12.014, de 06 de agosto de 2009: altera o Art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 7 de agosto de 2009b, nº. 150, Seção 1. p. 1.

_____. Lei nº. 12.056, de 13 de outubro de 2009: acrescentou parágrafos ao Art. 62 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 14 de outubro de 2009c, nº. 196, Seção 1. p. 1.

_____. Resolução nº. 01 de 11 de fevereiro de 2009: estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. CNE/CP 1/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de fevereiro de 2009d, Seção 1, p. 16.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Documento Síntese**. Brasília: DEB/CAPES, Brasília, DF, 2009e.

_____. Ministério da Educação. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 21/12/2009.

_____. Portaria Normativa nº. 09, de 30 de junho de 2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 1 de julho de 2009g, nº. 123, Seção 1.

_____. Resolução FNDE Nº 48, de 4 de setembro de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a serem pagas pelo FNDE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 08 de setembro de 2009h. Disponível em: <http://www.abdir.com.br/legislacao/legislacao_abdir_10_9_09_1.pdf>. Acesso em: 04/01/2010.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, Brasília, DF, 2009i. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 20/10/2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 13/09/2009i.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>. 06.10.2009>. Acesso em: 22/11/ 2009.

_____. **PIBID - Edital CAPES/DEB Nº 02/2009**. Brasília, DF. 2009b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 20/01/2010.

CARDOSO, O. M. **Gestão Democrática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2009. 242f. Tese. (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 7.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

DAL RI, N. M.; LINDINO, T. C. Políticas Educacionais e Pós-Graduação em Educação: Diretrizes ou Direção?. In: VIEITEZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (Org.) **Educação e Políticas Públicas: Tópicos para o Debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. Cap. 4, p. 121–150.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18/02/2010.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön Não Entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/01/2010.

DUARTE, R. Indústria Cultural Hoje. In. **A Indústria Cultural Hoje**. Org. DURÃO, F. S.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. São Paulo: Boitempo, 2008.

DULCI, O. S. Economia e política na crise global. Ver. **Estudos Avançados** vol. 23 n. 65, p. 105-119. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2009. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/revista/online_acesso_em_10.02.2010>. Acesso em: 18/02/2010.

ESTEVIÃO, C. A. V. Qualidade e Gestão da Qualidade Total em Educação: Contributos para a Desocultação da sua Agenda. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. Vol. 1, n. 1, p.34-51, Cristalina, GO, Maio/2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaensinoepesquisaemturismo/article/view/27/71>>. Acesso em: 26/01/2010.

FERNANDES NETO, E. F. LDB – Lei n°. 9394/96 e EC n°. 14/96: uma legislação neoliberal. In. RESCIA, A. P. O. et al (Orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. Cap. 6. p. 111–121.

FINO, C. N. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. In: **Forum - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**, 1.2.2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/novo_paradigma_escola.pdf>. Acesso em: 19/01/2010.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Edital n°. 14/2009/REITORIA/UAB-UNIR**. Rondônia, RO, 2009. Disponível em: <http://www.processoseletivo.unir.br/concursos_arquivos/61_edital_tutoria_14_2009.pdf>, Acesso em: 05/01/2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação: Diálogos**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21/01/2010.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes, 1998.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15.02.2010.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.) **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIRALDELLI, Jr., P. **Filosofia e História da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (original publicado em 1936).

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. 39. impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **O Novo Século – Entrevista a Antonio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KINZO, M. D' G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.4, pp. 3-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002>. Acesso em: 15/02/2010.

KOTLER, P. **Marketing para o século XXI: Como criar, conquistar e dominar mercados**. São Paulo: Futura, 1999.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio: Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2005.

LOPES, E. M.; GALVÃO, A. M. **O que você precisa saber em história da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. da. A Política Brasileira de Formação de Professores: Repercussões sobre o Trabalho Docente. In. **VI Seminário da REDESTRATO – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Nov. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MARRACH, S. A. A. **Outras histórias da Educação - do Iluminismo à Indústria Cultural: 1823-2005**. São Paulo: Ed.UNESP, 2009.

MARRACH, S. A. A. et. all. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume: Fundação UNESP, 1996.

_____. **Outras histórias da educação: do iluminismo à indústria cultural (1823-2005)**. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

NASCIMENTO, M. I. M. **O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1822 - 1889)**. [on line] Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 19/10/2008.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OCDE. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) annual. Publié en Français sous le titre. **Rapport annuel de l'OCDE**, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/38/40/43125784.pdf>>. Acesso em: 16/02/2010.

PAGNI, P., A. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A S.; **ADORNO: o poder educativo do pensamento crítico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 1.

RIBEIRO, R. J. **Os Critérios da Avaliação**. CAPES, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/artigo_avaliacaotrienal.html>. Acesso em: 16/02/2010.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 10, de 4 de abril de 1835**. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

_____. Lei nº. 1.127, de 04 de fevereiro de 1859. “Reforma a estrutura administrativa da Província. In. **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tipografia do Correio Mercantil, 1859, p. 77-90.

RODRIGUES, A. T. **Gênese, retórica e prática**. Campinas/SP: 1995. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/genesepratica.html>>. Acesso em: 12/07/2009.

ROMANELLI, O. O. de. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, N., V. A. de. A disciplina história da educação no curso de pedagogia da UNISO: uma história em três tempos. **Revista HISTEDBR [On-line]**, Campinas, n.21, p. 74 - 88, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html-6k>>.. Acesso em: 24/01/2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 15/01/2010.

_____. **A Pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009a, vol.14, n.40, pp. 143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15/01/2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SILVA, C. B. S. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA Jr., C. A. da. LDB e Formação de Educadores: uma década perdida. In: RESCIA, A. P. O. et al (Orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. Cap. 3. p. 79 -91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. [online] Disponível em: <www.url:http://www.anped.org.br>. Acesso em: 19/10/2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. **Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Grupo O & D, 2009.

VILLELA, H. de O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Nunes, C. (org.) **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VINOKUR, A. Educação e Trabalho a Grande Revolução. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Sísifo. n.º. 10, dez. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=25&p=98>>. Acesso em: 14/01/2010.

VIOLA, S. E. A. V. **Direitos Humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

ZAMORA, J. A. **Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie**. Trad. de Antônio Sidekun. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

ZUIN, A. A. S. **Indústria Cultural e Educação: O Novo Canto da Sereia**. 1. ed. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 1999.

_____. **A Indústria Cultural e a Formação Dissimulada: Aspectos Psicológicos da Experiência Educacional Danificada**. 1998. 191 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1998.

ANEXO A

LEI N°. 11.502, DE 11 DE JULHO DE 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 3.455, de 9 de janeiro de 1992, e altera as Leis nos 6.025, 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As arts. 2º e 6º da Lei nº 3.455, de 9 de janeiro de 1992, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 2º - A Capes substituirá o Ministério da Educação na formação da política e no desenvolvimento de atividades de apoio à formação de professores de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º - No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade estimular o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, colaborar a criar os cursos de mestrado e doutorado, mediante bolsas de estudo, bolsas e outros mecanismos, a formação de novos docentes altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento de demanda das setores público e privado.

§ 2º - No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade indicar e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e estabelecer mecanismos convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de professores da magistério, registrada a liberação acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de professores do magistério, utilizar-se-á, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º - A Capes substituirá a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino." (NR)

"Art. 6º

III - o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior;

IV - o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

§ 1º - O estatuto da Fundação Capes disporá sobre a organização e o funcionamento dos órgãos de que trata este artigo e sobre a atuação geral das atividades relativas à educação básica.

§ 2º - As reuniões deliberativas dos Conselhos Técnico-Científico serão públicas, ressalvadas as reuniões para a apreciação de matéria cujo sigilo seja imprescindível ao interesse público e da confidencialidade, previamente justificada." (NR)

Art. 2º São criadas, no âmbito de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, as seguintes cargos de provimento efetivo:

I - 140 (cento e quarenta) cargos de Analista em Ciência e Tecnologia; e

II - 270 (duzentos e setenta) cargos de Analista em Ciência e Tecnologia.

Art. 3º São criadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, para fins de estruturação da Capes, os seguintes cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS:

I - 3 (três) DAS-5;

II - 13 (treze) DAS-4;

III - 26 (vinte e seis) DAS-3;

IV - 8 (oito) DAS-2; e

V - 2 (dois) DAS-1.

Parágrafo único. (VETADO)

Art. 4º - As arts. 1º e 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º

§ 1º

I - adotar-se-á um efetivo adicional ao magistério da rede pública de ensino; ou

§ 2º - A vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei." (NR)

"Art. 2º

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participante de curso de capacitação para o exercício das funções de formação, preparação e supervisão dos cursos realizados no âmbito do capes desta lei, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico orientador das atividades de alunos e tutores, criada formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado;

" (NR)

Art. 5º - O provimento dos cargos efetivos e em comissão criados por esta Lei fica condicionado à comprovação de prévia dotação orçamentária suficiente para atender às projeções de despesas de pessoal e auxílios decorrentes, assim como à existência de dotação específica na Lei de Diretrizes Orçamentárias, conforme determina o § 1º do art. 169 da Constituição Federal.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de julho de 2007; 186ª de Independência e 116ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Paulo Bernardo Silva
José Henrique Faria Fernandes

Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 6.156, DE 11 DE JULHO DE 2007

Dá nova redação ao caput do art. 1º do Decreto nº 5.145, de 3 de julho de 2007, que dispõe sobre os valores das férias no Município do Rio de Janeiro em agosto de 2007, em decorrência dos Jogos Pan-Americanos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 53 e 55 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e no art. 24, inciso IX, da Medida Provisória nº 2.215-10, de 31 de agosto de 2001,

D E C R E T A :

Art. 1º - O caput do art. 1º do Decreto nº 5.145, de 3 de julho de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º - Fica reajustado, até 30 de agosto de 2007, em cinco por cento os valores das férias constantes do Anexo ao Decreto nº 5.992, de 19 de dezembro de 2006, e do Anexo II ao Decreto nº 3.643, de 26 de setembro de 2003, nos Municípios para o Município do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro." (NR)

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de julho de 2007; 186ª de Independência e 116ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Paulo Bernardo Silva

DECRETO Nº 6.155, DE 11 DE JULHO DE 2007

Dá nova redação aos arts. 13 e 14 do Plano Geral de Mérito para a Urbanização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público - PGMU, aprovado pelo Decreto nº 4.708, de 27 de julho de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.473, de 16 de junho de 1997,

D E C R E T A :

Art. 1º - Os arts. 13 e 14 do Plano Geral de Mérito para a Urbanização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no

Regime Público - PGMU, aprovado pelo Decreto nº 4.708, de 27 de julho de 2003, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 13.

I - a partir de 1º de janeiro de 2008, em razão por cento dos municípios com até cinquenta mil habitantes e vinte por cento dos municípios com mais de cinquenta mil habitantes, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, vinte por cento da população total de cada setor do PGC;

II - a partir de 1º de janeiro de 2009, em razão por cento dos municípios com até cinquenta mil habitantes e quinze por cento dos municípios com mais de cinquenta mil habitantes, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, quinze por cento da população total de cada setor do PGC;

III - a partir de 1º de janeiro de 2010, em razão por cento dos municípios com até cinquenta mil habitantes e cinco por cento dos municípios com mais de cinquenta mil habitantes, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, cinco por cento da população total de cada setor do PGC;

IV - a partir de 1º de janeiro de 2011, em todos os municípios com até cinquenta mil habitantes e cinquenta por cento dos municípios com mais de cinquenta mil habitantes, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, cinquenta por cento da população de cada setor do PGC; e

V - a partir de 1º de janeiro de 2012, em todos os municípios independentemente da população.

" (NR)

"Art. 16.

I - a partir de 1º de janeiro de 2008:

a) em todas as UACs, com até cinco e oitenta associados;

b) em trinta e cinco por cento das UACs com cento e oitenta a duzentos e cinquenta associados, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, trinta e cinco por cento dos associados deste grupo de UAC;

c) em cinquenta e cinco por cento das UACs com duzentos e cinquenta a setecentos associados, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, cinquenta e cinco por cento dos associados deste grupo de UAC; e

d) em trinta e cinco por cento das UACs com mais de setecentos associados, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, trinta e cinco por cento dos associados deste grupo de UAC;

II - a partir de 1º de janeiro de 2009:

a) em setenta por cento das UACs com cento e oitenta a duzentos e cinquenta associados, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, setenta por cento dos associados deste grupo de UAC;

b) em todas as UACs com duzentos e cinquenta a setecentos associados; e

c) em setenta por cento das UACs com mais de setecentos associados, de forma a assegurar o atendimento de, no mínimo, setenta por cento dos associados deste grupo de UAC; e

III - a partir de 1º de janeiro de 2010, em todas as UACs, independentemente do número de associados.

" (NR)

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Fica revogado o Decreto nº 5.972, de 25 de novembro de 2006.

Brasília, 11 de julho de 2007; 186ª de Independência e 116ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Helo Costa

DECRETO Nº 6.156, DE 11 DE JULHO DE 2007

Dá nova redação aos incisos II e III do § 3º do art. 1º do Decreto nº 3.935, de 31 de agosto de 2001, que dispõe sobre a composição, indicação, eleição e nomeação dos membros dos órgãos colegiados do Banco do Brasil S.A.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

D E C R E T A :

Art. 1º - Os incisos II e III do § 3º do art. 1º do Decreto nº 3.965, de 31 de agosto de 2001, passam a vigorar com a seguinte redação:

"II - até nove vice-presidentes, nomeados pelo Conselho de Administração; e

ANEXO B

DECRETO N.º. 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil



Ano XLVI N.º 21

Brasília - DF, sexta-feira, 30 de janeiro de 2009

Sumário

| | PÁGINA |
|---|--------|
| Atos do Poder Executivo | 1 |
| Presidência da República | 19 |
| Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento | 26 |
| Ministério da Ciência e Tecnologia | 32 |
| Ministério da Cultura | 32 |
| Ministério da Defesa | 36 |
| Ministério da Educação | 57 |
| Ministério da Fazenda | 66 |
| Ministério da Justiça | 80 |
| Ministério da Saúde | 85 |
| Ministério das Cidades | 93 |
| Ministério das Comunicações | 94 |
| Ministério das Relações Exteriores | 97 |
| Ministério de Minas e Energia | 98 |
| Ministério do Desenvolvimento Agrário | 109 |
| Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior | 109 |
| Ministério do Esporte | 112 |
| Ministério do Meio Ambiente | 112 |
| Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão | 113 |
| Ministério do Trabalho e Emprego | 121 |
| Ministério dos Transportes | 131 |
| Ministério Público do União | 132 |
| Tribunal de Contas da União | 132 |
| Poder Legislativo | 172 |
| Poder Judiciário | 173 |
| Entidades de Financiamento do Exercício das Profissões Liberais | 193 |

Atos do Poder Executivo

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, caput e § 14, ambos da Constituição, nos arts. 7º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 5.354, de 25 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 9.405 de 9 de janeiro de 1997,

| Páginas | Distribuição Federal | Distribuição Estadual |
|--------------|----------------------|-----------------------|
| de 04 a 20 | R\$ 0,30 | R\$ 1,80 |
| de 22 a 70 | R\$ 0,60 | R\$ 2,00 |
| de 82 a 150 | R\$ 1,30 | R\$ 2,60 |
| de 160 a 200 | R\$ 1,80 | R\$ 3,00 |
| de 210 a 250 | R\$ 2,20 | R\$ 4,50 |

*Antes de 05 de janeiro o preço da tabela acima mencionado em valores reais é de R\$ 0,2757.

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 5.354, de 25 de dezembro de 1996, e observadas as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

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

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os atores envolvidos na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

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

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

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

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflete a especificidade da formação docente, assegurando especificidade no trabalho das diferentes unidades que compõem, por sua formação a garantir sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e da sua valorização profissional, incluída em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a aptidão no acesso à formação inicial e continuada, baseado na relação das desigualdades sociais e regionais;

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

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

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, de necessidade de um acesso permanente a informações, debates e atualizações culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva de educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambientes escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação das Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelas Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e ações tendo natureza gerencial:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva ação regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNOCME; e

VIII - um representante do Fórum dos Licenciados das Instituições de Educação Superior Pública, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns deverá ser por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidas no § 1º.



§ 3º A falta de admissão a que refere o § 2º não impede o funcionamento das Senas.

§ 4º Poderão integrar as Senas representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitem formalmente sua admissão.

§ 5º Os Senas serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao pleiteante dos relatórios indicados no item II, no caso de avaliação ou na falta de admissão de uma das instituições.

§ 6º O Sena desenvolverá a execução do plano estratégico e promoverá sua avaliação periódica.

§ 7º O Sena deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais e serem fixadas pelo Ministério de Educação, e atuar-se-á, no âmbito regulamentado, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de professores do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior existentes;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada participante, com especificação dos componentes acadêmicos, técnicos e financeiros.

§ 8º O diagnóstico das necessidades das instituições de magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminado:

I - os casos de formação inicial;

II - os casos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o cargo ou a área de atuação dos professores do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 9º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de professores do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior:

Art. 6º O Ministério de Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 5º, considerando as várias modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de professores do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de professores do magistério, na forma do art. 5º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma do art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de professores do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de professores do magistério dar-se-á pela criação de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cursos e pesquisas, em consonância com os projetos das unidades acadêmicas e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos professores do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de professores do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, profissionalmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que trata o art. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integram o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério de Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES dispõe sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério de Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de professores do magistério ofertadas no âmbito deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de dezembro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no *caput*; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de professores do magistério para atuar na educação básica, mediante incentivo a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas e estágios remunerados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e os redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério de Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES financiará ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou programas formativos destinados aos professores do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de professores do magistério para atendimento da educação do campo, das povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão de estruturas acadêmicas e curriculares dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aperfeiçoamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processo de formação de professores do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por professores do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério de Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e, portanto, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos conteúdos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias destinadas contidas no Ministério de Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FUNDE, devendo o Poder Executivo disponibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observadas as limitações de movimentação e aplicação, bem como as limitações de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 189ª da Independência e 121ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da República

DECRETO DE 29 DE JANEIRO DE 2009

Realiza, em favor da Presidência da República, dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Fazenda, da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, da Minas e Energia, da Previdência Social, da Saúde, dos Transportes, da Cultura, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Defesa, da Integração Nacional e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e de Operações Oficiais de Crédito, créditos especiais, no valor global de R\$ 1.492.894.235,00, abertos pelas Leis que especifica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, combinado com o art. 167, § 2º, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 64 da Lei nº 11.768, de 14 de agosto de 2008,

DECRETA:

Art. 1º Fica rubricado em favor da Presidência da República, dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Fazenda, da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, da Minas e Energia, da Previdência Social, da Saúde, dos Transportes, da Cultura, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Defesa, da Integração Nacional e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e de Operações Oficiais de Crédito, pelos autos apurados em 31 de dezembro de 2008, no valor global de R\$ 1.492.894.235,00 (um bilhão, quatrocentos e noventa e dois milhões, oitocentos e noventa e quatro mil, duzentos e trinta e cinco reais), os créditos especiais abertos pelas Leis nº 11.865, 11.822 e 11.824, de 13 de novembro de 2008, 11.851, de 27 de novembro de 2008, 11.843, 11.848 e 11.853, de 3 de dezembro de 2008, 11.855, de 10 de dezembro de 2008, 11.850 e 11.802, de 15 de dezembro de 2008, 11.864, 11.866 e 11.867, de 19 de dezembro de 2008, 11.885 e 11.886, de 25 de dezembro de 2008, e 11.894, de 29 de dezembro de 2008, para atender à programação constante do Anexo deste Decreto.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 189ª da Independência e 121ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da República

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL IMPrensa NACIONAL

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da República

DILMA VANA ROUSSEFF
Ministra de Estado Chefe da Casa Civil

ERENICE ALVES GUERRA
Secretária Executiva da Casa Civil

FERNANDO TOLENTINO DE SOUSA VIEIRA
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

JORGE LUIZ ALENCAR GUERRA
Coordenador-Geral de
Publicação e Divulgação

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
Coordenador de Editoração e
Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

FRANCISCO DAS CHAGAS PEREIRA
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas.

http://www.in.gov.br | ojs.dioficial.in.gov.br
SIG, Quadra 6, Lote 800, CEP 70610-460, Brasília - DF
CNPJ: 04196645/0001-20
Fone: 0800 725 6787

ANEXO C

RESOLUÇÃO N.º 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009



da pela Escola Unida de Ouro Preto do Oeste, com sede neste mesmo endereço, no 1º (primeiro) ciclo avaliativo do SINAES a ser realizado após a homologação desta Portaria, nos termos do art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773/2006, observado o prazo máximo de 3 (três) anos, fixado no art. 13, § 4º, do mesmo Decreto, conforme consta do Processo nº 23601.015942/2005-80, Registro SAPIRES nº 20050011926.

FERNANDO HADDAD

SECRETARIA EXECUTIVA

PORTARIA Nº 120, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009

O Secretário Executivo do Ministério da Educação, no uso das atribuições conferidas pelo art. 2º, Portaria nº 1508, publicada no DOU de 17 de junho de 2005, de conformidade com a delegação de competência conferida pela Portaria MP nº 79, de 21 de fevereiro de 2002, e considerando o disposto no art. 37 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1966, com redação dada pela Lei nº 9.527, de 11 de dezembro de 1997, resolve instituir o cargo efetivo vago:

Servidor: Cargo Vago
Cargo: Técnico de Tecnologia da Informação
Código de vaga: 0034490
Do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga
Para: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Processo: 23601.022670/2008-58

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009

Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Seguridade Licenciatura para Profissionais 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.

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, § 2º, de 25 de dezembro de 1996, e 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Resolução CNE/CP nº 1/2002, e no Parecer CNE/CP nº 8/2001 e 27/2001, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 02/2008, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30/10/2008, resolve:

Art. 1º O Programa Emergencial de Seguridade Licenciatura para Profissionais 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, na modalidade presencial, obedecerá às Diretrizes Operacionais estabelecidas na presente Resolução.

Art. 2º O programa destina-se aos professores em exercício na educação básica pública há pelo menos 3 (três) anos em área distinta da sua formação inicial.

Art. 3º O programa deve assegurar a formação do profissional expressa de:

- I - exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da Educação Básica;
- II - dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua especialidade e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- III - atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativas e pedagógicas;
- IV - contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, inovador e investigativo;
- V - exercer liderança pedagógica e intelectual, atuando em seu movimento socializador da comunidade e da sua categoria profissional;
- VI - desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa de educação e de docência.

Art. 4º A organização curricular do Programa Emergencial de Seguridade Licenciatura para Profissionais em exercício na Educação Básica Pública deve atender duas dimensões: a formação pedagógica e a formação específica nas conteúdos da área ou disciplina para a qual será licenciado.

Parágrafo único. A instituição formadora deverá propor projeto pedagógico de curso compatível com o projeto pedagógico institucional, analisadamente no que determina a Resolução CNE/CP nº 2/1997, a saber:

- a) Núcleo Curricular, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem refletidos à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral, onde está inserida;
- b) Núcleo Ético-moral, abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em prática, bem como sua adaptação ao processo de ensino e aprendizagem;

c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos à partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Art. 5º A carga horária para os cursos do programa deverá ter um mínimo de 800 (oitocentas) horas quando o curso de segurança licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e um máximo de 1.200 (mil e duzentas) horas quando o curso pertencer a uma área distinta do curso de origem, não devendo ultrapassar o teto de 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. Estudos teóricos e experiências profissionais não dispensarão o cumprimento da carga horária dos componentes curriculares.

Art. 6º A carga horária do estágio curricular supervisionado, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2002, art. 1º, parágrafo único, compreenderá 200 (duzentas) horas.

§ 1º As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser predominantemente, realizadas na própria escola a com as tarefas que envolvem sua responsabilidade do professor-autor, na área ou disciplina compreendida no escopo da segurança licenciatura.

§ 2º As atividades do estágio supervisionado deverão ser orientadas por um projeto de reflexão e atualização do ensino, realizado sob supervisão concentrada da instituição formadora e da escola.

Art. 7º Para participar da concepção do programa, a instituição formadora deverá ter o respectivo projeto político-pedagógico aprovado pelo seu órgão gestor.

Parágrafo único. A oferta do Programa Emergencial de Seguridade Licenciatura para Profissionais em exercício na Educação Básica Pública será condicionada aos resultados do processo de avaliação realizado a partir do início até do seu encerramento, devendo, para tanto, os resultados dessa avaliação serem encaminhados para análise deste Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

CELÍLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

SÚMULA DE PARECERES

Resolução conjunta dos dias 27, 28, e 29 de janeiro/2009

CONSELHO PLENO

Processo: 23601.000654/2008-26 e 23601.002872/2006-10
Parecer: CNE/CP 1/2009 Relator: Hélio Henrique Gomes Trindade Intersus: Centro Odonológico Pio XII SC Ltda - Curitiba (PR) Assunto: Recurso contra decisão do Parecer CNE/CP nº 34/2008, que trata do credenciamento da Faculdade Vitorino Romão, a ser instalada na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Voto do relator: Nos termos do artigo 6º, inciso VIII, do Decreto nº 5.773/2006 e do artigo 33 do Regimento Interno do CNE, o colégio do recurso passa, no mérito, segundo o presente, mantendo os efeitos da decisão contida no Parecer CNE/CP nº 34/2008, que se manifesta contra o credenciamento da Faculdade Vitorino Romão, solicitado pelo Centro Odonológico Pio XII SC Ltda, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, que está instalada na Avenida João Jardim, nº 1.387, Bairro Reboque, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Processo: 23601.000151/2007-30 Parecer: CNE/CEB 1/2009 Relator: Francisco Aparecido Coelho Intersus: Natália Almeida Filho - Campo Grande (MS) Assunto: Consulta sobre a legalidade profissional na função de técnico em tecnologia em Meteorologia, para fins de registro no CREA/MS. Voto do relator: Nos termos deste Parecer, voto no sentido de que seja constituída comissão de especialistas dos estados membros por Natália Almeida Filho, na Faculdade de Ciências de Aracaju, no município de Grammaire/SE, no Curso de Formação de Seniores (CFS), na subespecialidade do Observador Meteorológico (O AT MT), para fins de exercício profissional civil, com o curso técnico de nível médio, nos termos ditados pelo Conselho Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, nos arquivos militar e civil. Responsável ao momento em termos deste Parecer com cópia ao CREA/MS, ao CREA/MS e ao CONFEA. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Processo: 23601.000663/2008-83 Parecer: CNE/CEB 1/2009 Relator: Antônio Carlos Carneiro Intersus: Lael Vanilla Educação e Cultura Ltda. - Marília (MG) Assunto: Recurso contra a decisão do Secretário de SEB, que, por meio da Portaria nº 166/2008, indeferiu o pedido de autorização do curso de Ciências da Religião, licenciatura, da Faculdade de Minas Voto do relator: Nos termos do artigo 6º, inciso VIII, do Decreto nº 5.773/2006, o colégio do recurso passa, no mérito, segundo o presente, e voto pela manutenção dos efeitos da Portaria nº 166/2008, do Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, especialmente no que se refere ao indeferimento do pedido de autorização do curso de Ciências da Religião, licenciatura, solicitado pela Faculdade de Minas, com sede na cidade de Marília, Estado de Minas Gerais. Pelas razões expostas na análise preliminar por parte do INEP, considero que não há impedimento para a tramitação de outros processos de interesse da instituição, a ser analisada, caso determinado o aprimoramento do presente processo. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por maioria.

Processo: 23601.000117/2008-77 Parecer: CNE/CEB 2/2009 Relator: Marília Anzosa-Lopez Intersus: Associação da Univer-

de Marília Ltda. - Marília (SP) Assunto: Consolidação de estudos e validação nacional dos títulos obtidos no curso de pós-graduação em Ciências Experimentais (Mestrado), ministrado pela Universidade de Marília Voto do relator: Favorável à consolidação dos estudos e à validação nacional dos títulos de Mestrado apenas para os alunos atuais relacionados, que ingressaram no curso de Mestrado em Ciências Experimentais ministrado pela Universidade de Marília - UNIMEAR, em data anterior à Resolução CNE/CEB nº 5/2001 e contemplados em suas inscrições: 1. Beatriz Flávia de Moraes Torres - RG 11319546 SSP-SP; 2. Eliana Reppel Paschini - RG 16342092 SSP-SP; 3. Fabiana Garcia Chaves - RG 15573300 SSP-SP; 4. Gustavo André Rojas Prado - RG W311793 DP/MA; 5. Jaela Nizan - RG 842625 SSP-SP; 6. Kateryn Mânica - RG 357549 SSP-SP; 7. Lílian Cristina de Oliveira Paes - RG 127437125 SSP-SP; 8. Paula Garcia de Carvalho Garcia - RG 15257210 SSP-SP; 9. Renato Vieira dos Santos - RG 17336603 SSP-SP; 10. Rogério João de Freitas - RG 9258230 SSP-SP; 11. Rosmarly Barbosa da Oliveira - RG 02336013 SSP-SP; 12. Silmar Aparecida Dourado - RG 8091537 SSP-SP. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

Processo: 23601.019829/2005-02 SAPIRES: 20050011764 Parecer: CNE/CEB 5/2009 Relator: Paulo Monteiro Vieira Inga Inga Intersus: Sociedade Educacional Palmira Ltda. - Palmira (SC) Assunto: Credenciamento da Faculdade Regional Palmira, a ser instalada no Município de Palmira, Estado de Santa Catarina. Voto do relator: Favorável ao credenciamento da Faculdade Regional Palmira, a ser instalada na Avenida Brasil, s/n, Centro, no Município de Palmira, Estado de Santa Catarina, no 1º (primeiro) ciclo avaliativo do SINAES a ser realizado após a homologação desta Portaria nos termos do art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773/2006, com redação dada pelo Decreto nº 6.335/2007, observado o prazo máximo de 3 (três) anos, fixado no art. 13, § 4º, do mesmo Decreto, a partir da data inicial do curso de Administração, Bacharelado, com 160 (cento e sessenta) vagas totais através do Edital de Chamada APROVADO por maioria.

Processo: 23601.001030/2007-68 Parecer: CNE/CEB 4/2009 Relator: Marília Anzosa-Lopez Intersus: Sociedade Universitária Redentor - Itaperuna (RJ) Assunto: Recurso contra a decisão do Secretário de SEB, que, por meio da Portaria nº 942/2007, indeferiu o pedido de autorização do curso de Engenharia de Petróleo da Faculdade Redentor Voto do relator: Nos termos do artigo 6º, inciso VIII, do Decreto nº 5.773/2006, o colégio do recurso passa, no mérito, segundo o presente, sem que o item 4 da Portaria nº 942/2007 de SEB, o qual indeferiu a Faculdade Redentor tenha seu efeito, conforme informação apresentada. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

Processo: 23601.001036/2008-64 Parecer: CNE/CEB 5/2009 Relator: Marília Anzosa-Lopez Intersus: Cláudia Ramos de Souza Bonfim - Cordeiro Propício (PR) Assunto: Consolidação de estudos realizados pela instituição, no período de 2003 a 2007, no curso de Mestrado em Educação ministrado pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Cordeiro Propício, e respectiva validação nacional do título Voto do relator: Favorável à consolidação dos estudos realizados entre 2006 e 2007 e à validação nacional do título de mestrado obtido por Cláudia Ramos de Souza Bonfim, RG 5525623-2 SSP-PR, no curso de Mestrado em Educação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Cordeiro Propício, com sede no Campus Universitário Duca Rêgo da Silva, PR-160, km 0, na cidade de Cordeiro Propício, Estado do Paraná. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

Processo: 23601.001071/2007-71 Parecer: CNE/CEB 6/2009 Relator: Aldo Venceslau Intersus: Instituto Cultural e Educacional de Itaipopol - Itaipopol (PR) Assunto: Consolidação de estudos realizados pelos alunos relacionados no curso de Ciências, habilitação em Matemática e Biologia, das Faculdades Integradas do Vale do Ivo do Ivo - UNIVALE Voto do relator: Favorável à consolidação de estudos realizados pelos alunos atuais relacionados, mantendo para fins de registro de diploma, no Curso de Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia, das Faculdades Integradas Vale do Ivo, com sede na Avenida Minas Gerais, nº 651, Bairro Centro, no município de Itaipopol, Estado do Paraná, com a reconstrução de que se ações da instituição, daqui em diante, sejam paradas na legislação em vigor. Alunos concluintes do curso de Ciências, licenciatura, habilitação em Matemática: 1. Edson de Souza Martins - RG 3.867.756-0 SSP-PR; 2. Ivo Lopes dos Santos - RG 5.566.330-4 SSP-PR; 3. Nildo Santana Eduardo - RG 4.231.121-5 SSP-PR; 4. César Gonçalves - RG 3.344.265-4 SSP-PR; 5. Soraia Dória Bon Klaxner - RG 5.577.802-8 SSP-PR. Alunos concluintes do curso de Ciências, licenciatura, habilitação em Biologia: 1. Adriana Torres - RG 6.215.760-3 SSP-PR; 2. Alice do Carmo Torres - RG 4.551.511-7 SSP-PR; 3. Cleonice Aparecida Ribeiro - RG 4.840.322-0 SSP-PR; 4. Edil Páez de Carvalho - RG 1.563.261-5 SSP-PR; 5. Grazi de Souza Batatinhão - RG 1.857.915-4 SSP-PR; 6. Juliana Pimenta Schuck - RG 1.156.887 SSP-PR; 7. Kelly do Carmo Severo Joffe - RG 5.885.204-4 SSP-PR; 8. Maria de Fátima Rodrigues Soares - RG 4.511.648-7 SSP-PR; 9. Prádis Klaxner Sauerbrunn - RG 4.228.825-4 SSP-PR; 10. Paulo Sérgio Linsch Longo - RG 4.537.403-3 SSP-PR; 11. Rosmarino Rother Góes - RG 3.447.204-1 SSP-PR; 12. Silvana Zanatta Santos - RG 2.161.371 SSP-PR; 13. Vercia Vanessa França Chiaravato da Silva - RG 4.485.569-0 SSP-PR. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

Processo: 23601.022752/2007-52 SAPIRES: 20060011446 Parecer: CNE/CEB 7/2009 Relator: Aldo Venceslau Intersus: Associação Educacional do Curso - Foz de Iguaçu (CE) Assunto: Credenciamento da Faculdade Loreano Filho, a ser instalada no município de Foz de Iguaçu, Estado do Ceará. Voto do relator: Concorro ao credenciamento de nova instituição de Ensino Superior, denominada Faculdade Loreano Filho, pelas razões expostas no corpo deste parecer e por, principalmente, já existir uma instituição cadastrada pelo Ministério da Educação, com a mesma denominação, mesma natureza e o mesmo endereço de funcionamento dessa ES proposta. Decisão do Conselho Nacional de Educação: APROVADO por unanimidade.

ANEXO D

PORTARIA NORMATIVA N.º 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009

ANEXO E

LEI N°. 12.014, DE 06 DE AGOSTO DE 2009



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil



Ano XLVI N.º 150

Brasília - DF, sexta-feira, 7 de agosto de 2009

Sumário

| | PÁGINA |
|--|--------|
| Ato do Poder Legislativo | 1 |
| Ato do Poder Executivo | 1 |
| Presidência da República | 10 |
| Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento | 13 |
| Ministério da Cultura | 17 |
| Ministério da Defesa | 19 |
| Ministério da Educação | 19 |
| Ministério da Fazenda | 22 |
| Ministério da Integração Nacional | 57 |
| Ministério da Justiça | 57 |
| Ministério da Previdência Social | 63 |
| Ministério da Saúde | 63 |
| Ministério das Cidades | 64 |
| Ministério das Comunicações | 65 |
| Ministério das Relações Exteriores | 68 |
| Ministério de Minas e Energia | 71 |
| Ministério do Desenvolvimento Agrário | 104 |
| Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior | 105 |
| Ministério do Esporte | 105 |
| Ministério do Meio Ambiente | 105 |
| Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão | 106 |
| Ministério do Trabalho e Emprego | 107 |
| Ministério dos Transportes | 111 |
| Ministério Público da União | 112 |
| Tribunal de Contas da União | 114 |
| Poder Judiciário | 157 |
| Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais | 158 |

Ato do Poder Legislativo

LEI Nº 12.813, DE 6 DE AGOSTO DE 2009

Acrescenta o art. 349-A ao Decreto-Lei nº 2.345, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 349 Esta Lei acrescenta ao Decreto-Lei nº 2.345, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal Brasileiro, no Capítulo III, denominado Das Crimes Contra a Administração da Justiça, o art. 349-A:

| TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS | | |
|-------------------------------------|------------------|----------------|
| Páginas | Distrito Federal | Demais Estados |
| de 02 a 26 | R\$ 0,30 | R\$ 1,00 |
| de 27 a 76 | R\$ 0,50 | R\$ 2,00 |
| de 77 a 156 | R\$ 1,10 | R\$ 2,60 |
| de 157 a 250 | R\$ 1,50 | R\$ 3,00 |
| de 251 a 500 | R\$ 3,00 | R\$ 4,50 |

Acima de 500 páginas o preço de tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,3007.

A, significando o ingresso de pessoa portando aparelho telefônico de comunicação móvel, de rádio ou similar, sem autorização legal, em estabelecimento prisional.

Art. 349-A. Decreto-Lei nº 2.345, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, passa a vigorar acrescido do seguinte art. 349-A:

“Art. 349-A. Ingressar, promover, intermediar, auxiliar ou facilitar a entrada de aparelho telefônico de comunicação móvel, de rádio ou similar, sem autorização legal, em estabelecimento prisional.

Pena: detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano.”

Art. 34 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de agosto de 2009, 139ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente

LEI Nº 12.813, DE 6 DE AGOSTO DE 2009

Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando as instituições de ensino obrigatoriamente no envio de informações acadêmicas aos pais, responsáveis ou não com seus filhos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 12.

VII - informar pai e mãe, responsáveis ou não com seus filhos, e, se for o caso, os representantes legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a concepção do projeto pedagógico da escola;

” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de agosto de 2009, 139ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente

LEI Nº 12.814, DE 6 DE AGOSTO DE 2009

Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, tal qual esteja 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;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de magistério ou licenciado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de sua competência de trabalho;

II - a associação entre teoria e prática, mediante estágios experimentais e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de agosto de 2009, 139ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente

Ato do Poder Executivo

DECRETO Nº 6.825, DE 6 DE AGOSTO DE 2009

Dispõe sobre a aplicação do art. 19 do Protocolo de Cartagena sobre Biossegurança da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgado pelo Decreto nº 5.705, de 16 de fevereiro de 2006, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005, e no Decreto nº 5.705, de 16 de fevereiro de 2006, que promulga o Protocolo de Cartagena sobre Biossegurança da Convenção sobre Diversidade Biológica,

DECRETA:

Art. 1º Para os efeitos do art. 19 do Protocolo de Cartagena sobre Biossegurança da Convenção sobre Diversidade Biológica, ficam designados:

I - como Ponto Focal Nacional: o Ministério das Relações Exteriores;

II - como Autoridades Nacionais Competentes:

a) o Conselho Técnico Nacional de Biossegurança - CTNBio;

b) o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento;

c) o Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA;

d) o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA; e

ANEXO F

LEI N°.- 12.056, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CXLVI N° 196

Brasília - DF, quarta-feira, 14 de outubro de 2009



Sumário

| | PÁGINA |
|---|--------|
| Atos do Poder Judiciário..... | 1 |
| Atos do Poder Legislativo..... | 1 |
| Atos do Poder Executivo..... | 7 |
| Presidência da República..... | 31 |
| Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento..... | 34 |
| Ministério da Ciência e Tecnologia..... | 39 |
| Ministério da Cultura..... | 41 |
| Ministério da Defesa..... | 44 |
| Ministério da Educação..... | 45 |
| Ministério da Fazenda..... | 48 |
| Ministério da Integração Nacional..... | 67 |
| Ministério da Justiça..... | 67 |
| Ministério da Previdência Social..... | 73 |
| Ministério da Saúde..... | 73 |
| Ministério das Comunicações..... | 96 |
| Ministério das Relações Exteriores..... | 99 |
| Ministério de Minas e Energia..... | 99 |
| Ministério do Desenvolvimento Agrário..... | 99 |
| Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior..... | 99 |
| Ministério do Meio Ambiente..... | 99 |
| Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão..... | 99 |
| Ministério do Trabalho e Emprego..... | 99 |
| Ministério do Turismo..... | 99 |
| Ministério dos Transportes..... | 99 |
| Ministério Público da União..... | 99 |
| Poder Judiciário..... | 99 |
| Entidades de Fomento de Exercício das Profissões Liberais..... | 101 |

Atos do Poder Judiciário

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL
PLENÁRIODECISÕES
Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
(Publicação determinada pela Lei nº 9.082, de 03.12.1995)

Julgamento

REFERENDO EM RECURSO EM ARGUMENTO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 1872 (1)
PROCESSO: DISTRITO FEDERAL
RELATOR: MIN. EROS GRAU

| Página | Distrito Federal | Demais Estados |
|--------------|------------------|----------------|
| de 02 a 26 | R\$ 0,30 | R\$ 1,00 |
| de 27 a 74 | R\$ 0,50 | R\$ 2,00 |
| de 02 a 158 | R\$ 1,10 | R\$ 2,00 |
| de 160 a 230 | R\$ 1,30 | R\$ 3,00 |
| de 234 a 500 | R\$ 3,00 | R\$ 4,50 |

-Ativado em R\$01 página - o preço da tabela inclui o custo de impressão multiplicado por R\$ 0,6110.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.tjgo.com.br/portal/portal.asp>, pelo código 06012009101400301

AVISO

A Imprensa Nacional recomenda a todos os responsáveis por publicação de matérias nos Jornais Oficiais a leitura da Portaria nº 268, de 5 de outubro de 2009, publicada na Seção 1 de 9/10/2009 e retificada em 10/10/2009, que dispõe sobre normas para publicação no Diário Oficial da União e no Diário da Justiça. O texto encontra-se disponível, também, no endereço www.in.gov.br, opção "Legislação".

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/04/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 11.056, 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido das seguintes palavras:

"Art. 62.....

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais da magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério desta preferência ao ensino presencial, substituídos por meio de recursos e tecnologias de educação a distância." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de outubro de 2009; 189ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da República

LEI Nº 11.057, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009

Denomina Rodovia Prefeito João Estrela o trecho da Rodovia BR-484 situado entre a sede do Município de Afonso Cláudio e seu Distrito de Serra Pelada, no Estado do Espírito Santo.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É denominada Rodovia Prefeito João Estrela o trecho da Rodovia BR-484 situado entre a sede do Município de Afonso Cláudio e seu Distrito de Serra Pelada, no Estado do Espírito Santo.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de outubro de 2009; 189ª da Independência e 121ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da RepúblicaEste documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.tjgo.com.br/portal/portal.asp>, pelo código 06012009101400301

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/04/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO G

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**



Ministério da Educação
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB

**PLANO NACIONAL DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOCUMENTO SÍNTESE

Brasília, maio de 2009

1. Introdução

O lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é o resultado de um conjunto de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com os estados e fundamentado na contribuição das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) neles sediadas, elaborando os Planejamentos Estratégicos de Formação Inicial de Professores, sob a coordenação das Secretarias de Educação dos Estados.

Conforme determina a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, foi determinado que, no âmbito do MEC, a formação inicial e continuada de professores, seja planejada, fomentada e avaliada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe no Art. 4º. que seus objetivos sejam cumpridos *“por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, estabelecidos em cada Estado e no Distrito Federal, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”*.

No Art. 11 do mesmo Decreto, foi também delegada à CAPES a responsabilidade de fomentar a *“oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (...)”*.

Coube então à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES a coordenação das ações da Política Nacional de Formação, fornecendo o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e IES formadoras para viabilização da oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda dos professores das redes públicas estadual e municipais de Educação Básica sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394 - LDB), de 20 de dezembro de 1996.

Em fevereiro e março de 2009, a DEB promoveu um programa de reuniões de trabalho na CAPES com as Secretarias de Educação dos Estados e respectivas Instituições Formadoras, visando concretizar os diagnósticos da demanda por formação de professores e o planejamento das ofertas de cursos e vagas, consolidadas em planilhas das IES públicas, a fim de subsidiar o Ministério na programação orçamentária dos recursos de fomento à formação inicial. Em princípio, foram previstas as entradas dos alunos nos cursos oferecidos a partir do 2º. semestre de 2009 e nos anos subsequentes, 2010 e 2011.

As IES públicas federais e estaduais de 21 estados do país completaram suas planilhas de projeção da oferta de cursos e vagas, em acordo com as respectivas Secretarias de Educação, para formalizar sua adesão ao Plano Nacional de Formação. Considerando a alarmante demanda por formação adequada à LDB de professores da Educação Básica pública, estimada em torno de 600 a 700 mil professores, e respeitando a autonomia das instituições, deve-se pressupor uma

flexibilidade nas planilhas e a necessidade de alterações e ajustes eventuais ao longo do período. Portanto, a repactuação da natureza de cursos e dos quantitativos de vagas poderá ser realizada, observados o planejamento institucional e a tramitação interna nos órgãos colegiados de cada instituição formadora, em acordo com as instâncias pertinentes da CAPES.

O lançamento deste Plano Nacional de Formação é, portanto, uma decorrência do empenho de 90 instituições formadoras de educação superior, 76 públicas – 46 federais e 28 estaduais, e 14 comunitárias e confessionais, em 21 estados da Federação. A oferta global estimada alcança um montante superior a 300 mil de vagas gratuitas para professores em exercício das redes públicas da Educação Básica, a partir de 2009. Essas vagas estão distribuídas em cursos regulares e especiais de 1ª Licenciatura destinados a professores sem graduação, cursos especiais de 2ª Licenciatura para docentes atuando em área distinta da formação e cursos especiais de Formação Pedagógica para bacharéis sem Licenciatura.

Neste Plano Nacional, o MEC estimulou a destinação prioritária emergencial de vagas para professores em exercício nos cursos existentes de Licenciatura das IES públicas formadoras, compreendendo as modalidades de educação presencial e a distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. No entanto, a parte substancial da demanda por formação deverá ser suprida por meio de cursos especiais de Primeira e Segunda Licenciaturas e de Formação Pedagógica, ministrados em caráter emergencial nos próprios *campi* das IES e/ou em centros estratégicos nos estados.

É a primeira vez na história do país que se realiza um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a partir dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. É imprescindível destacar o comprometimento e esforço das Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil com este Plano, bem como a colaboração efetiva entre as instâncias do MEC e Secretarias de Educação dos Estados.

Coerente com o histórico de 58 anos da CAPES no fomento e avaliação de cursos de pós-graduação de excelência, o princípio básico do Plano Nacional de Formação de Professores é a supervisão contínua em todo o trajeto de implantação e execução do Plano, de modo a propiciar aos professores em exercício da Educação Básica Pública um programa amplo de formação superior em cursos gratuitos e de qualidade.

2. CONCEPÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 - Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado em um esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação e os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. Indo além, o objetivo de uma política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: “*construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”.

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

O PDE vem oferecer, portanto, uma concepção de educação alinhada aos objetivos determinados constitucionalmente à República Federativa do Brasil. O alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como política nacional - o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade.

2.2 – Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*

O Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Governo Federal com o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE e inaugura um novo regime de colaboração, que busca harmonizar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Para auxiliar na elaboração, o Ministério da Educação criou um novo sistema, o SIMEC – Módulo *PAR Plano de Metas*, integrado aos sistemas que já possuía. Podendo ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representa uma importante evolução tecnológica, conferindo agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados.

Com metas claras, passíveis de acompanhamento público e controle social, o MEC pode agora disponibilizar, para consulta pública, os relatórios dos Planos de Ações

Articuladas elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

2.3 – Plano de Ações Articuladas - PAR

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), todas as transferências voluntárias de recursos e a assistência técnica do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* e à elaboração de seus Planos de Ações Articuladas (PAR) - instrumentos fundamentais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Criado em 2007, o IDEB afere a qualidade de cada escola e rede de ensino, sendo calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o indicador de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano letivo e frequente a sala de aula. Para que os pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, os gestores das escolas podem acompanhar o trabalho das secretarias municipais e estaduais para a melhoria da educação. O índice é aferido a cada dois anos e o objetivo é que, a partir do atendimento das metas municipais e estaduais, o país alcance no ano de 2022 o índice 6,0 (seis), correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de gestão colocado à disposição dos estados e municípios, para que elaborem um diagnóstico, planejamento, gestão e avaliação da realidade educacional local. Inicialmente, deve-se elaborar um diagnóstico minucioso da realidade e, a partir desse diagnóstico, o desenvolvimento de um conjunto coerente de ações que resulta no PAR.

O diagnóstico da situação educacional local deve ter estruturado com base em cada uma das quatro grandes dimensões do PAR:

- I. Gestão Educacional;
- II. Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar;
- III. Práticas Pedagógicas e Avaliação; e
- IV. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Este Plano Nacional de Formação de Professores atende, principalmente, à Dimensão II do PAR, apesar de estar intimamente ligada às outras três.

2.4 - Planejamento Estratégico da Formação de Professores da Educação Básica Pública

As ações do Planejamento Estratégico tiveram como embasamento inicial o envio pelo MEC aos estados do Ofício Circular nº 118/2008/GM/MEC, em 04 de julho de 2008, propondo a adoção de uma estratégia para “*estimular arranjos educacionais*”

no âmbito do Estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura.”

Para apoiar o trabalho dos estados, o ofício referido sugeria procedimentos para o levantamento da demanda de cursos de licenciatura e de especialização pelos professores das redes estadual e municipais da educação básica pública, visando subsidiar o planejamento do atendimento à demanda com oferta de cursos pelas instituições públicas.

O documento solicitava ainda a formação de uma comissão em cada estado para conduzir o planejamento estratégico, propondo sua constituição com as Secretarias de Estado de Educação e de Ciência e Tecnologia, ou equivalente (quando responsável pelas IES Estaduais), a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as IES Federais (Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), IES Estaduais e representações das associações de professores e do Conselho Estadual de Educação.

No âmbito do MEC, a coordenação da primeira fase do planejamento da formação de professores, foi delegada à Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 2008. A partir da adesão dos estados à estratégia proposta, foram promovidas reuniões com as Secretarias de Educação dos Estados e as IES públicas neles sediadas, com a finalidade de organizar os respectivos Planejamentos Estratégicos, consolidando o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Entre os principais pontos do PDE, destacam-se a formação e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama uma resposta nacional, com o PDE promovendo, para isso, o desdobramento de várias iniciativas recentes, quais sejam: o cumprimento da distinção específica aos profissionais da educação, única categoria profissional que tem constitucionalmente assegurado um piso salarial nacional (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), e o compromisso categórico da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. Nesse sentido, a Lei 11.502 - intitulada da “Nova CAPES”, já havia modificado em 2007 as suas competências e estrutura organizacional, para incluir ações relativas à educação básica, determinando:

- “Art. 2º - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.”
- “Art. 2º - §2º: No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério.”
- “Art. 2º - §3º: A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”.

Em cumprimento à essa Lei e conforme as disposições dos Decretos nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e nº 6755/2009, foram transferidas para a CAPES as ações de planejamento, fomento e avaliação da formação inicial e continuada de professores, por meio de suas Diretorias de Educação Básica Presencial e de Educação a Distância, envolvendo outros órgãos e secretarias do Ministério e abrangendo os seguintes programas em andamento, entre outros:

- Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- Programa de consolidação das licenciaturas – ProDocência.
- Observatório da Educação.
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Dessa forma, a CAPES assume, enfim, uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua desde a criação em 1951, passando a fomentar a formação de pessoal de nível superior **para todos os níveis da educação**, além de manter o compromisso com o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

3. ENCAMINHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

3.1 - Resumo descritivo das principais ações

As ações em curso no MEC para a formação de profissionais do magistério estão vinculadas diretamente à LDB – *“O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”*, sendo essa disposição ratificada pelo PDE: *“A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”*.

Destaca-se entre essas ações, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755/2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. No Parágrafo 1º do seu Art. 4º, o Decreto dispõe que os projetos institucionais sejam elaborados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a constituição seguinte:

- I. Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do DF;
- II. Um representante do Ministério da Educação;
- III. Dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da UNDIME;
- IV. Dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no DF ou seu representante;
- V. Um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da CNTE;
- VI. Um representante do Conselho Estadual de Educação;

- VII. Um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME;
- VIII. Um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

O mesmo Art. 4º estabelece que a participação no Fórum dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos acima e que eventuais faltas de adesão não devem impedir o seu funcionamento. Caberá ainda ao Fórum acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica, devendo ainda elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo MEC.

Para dar conseqüência às responsabilidades assumidas pela União, garantindo escala e qualidade às ações de formação de professores da educação básica, é essencial a participação de uma agência federal de fomento. Cumprindo o disposto no Decreto 6.755/2009, foi então delegada pelo MEC à CAPES, de competência reconhecida, nacional e internacionalmente, em promover a pós-graduação no Brasil, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional De Formação De Professores Da Educação Básica Pública.

3.2 – Etapas do desenvolvimento do Plano Nacional

Com base nos **Planejamentos Estratégicos de Formação Inicial de Professores da Educação Básica Pública, elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, as ações desenvolvidas pelo MEC compreenderam as seguintes etapas:**

- a)** A Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), com o apoio técnico de uma equipe de consultores, coordenou e organizou a elaboração dos projetos de Planejamento Estratégico de 21 estados da União, em colaboração com as respectivas Secretarias de Educação e as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES neles sediadas. Foram então produzidos na SEED os resumos técnicos desses estados, apresentando os quadros das demandas por formação inicial dos professores das redes públicas estaduais e municipais, com base nos dados coletados pelo INEP/MEC, consolidados no Educacenso – 2007.
- b)** As instituições formadoras, em discussão com a SEED e Secretarias Estaduais, estabeleceram uma projeção das possibilidades de oferta de cursos e vagas para atendimento à demanda prevista (Período de julho de 2008 a janeiro de 2009). Cumpre destacar que as planilhas de projeção de ofertas de vagas em Cursos de Formação Inicial, apresentadas no item 3.3 deste documento, poderão ainda ser complementadas e/ou reajustadas, conforme disposto no Termo de Adesão, em sua Cláusula Quarta - Das Alterações e dos Ajustes.
- c)** Concretizando-se como agência de fomento da formação de professores da educação básica pública, a CAPES, por intermédio da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), assume a coordenação do Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores, em sintonia com a DED e a SEED, para orientar e supervisionar o término dos projetos dos 21 Estados, em reuniões de trabalho na CAPES com as Secretarias de Educação e Instituições Formadoras Públicas (Período de fevereiro a abril de 2009).

- d) No âmbito dos Planejamentos Estratégicos, as Secretarias de Educação dos Estados e instituições formadoras neles sediadas propuseram a criação de novos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com um total de cerca de 170 polos propostos. Se aprovados na análise de sua viabilidade, a cargo da Diretoria de Educação Básica a Distância (DED) - CAPES, esses polos vão perfazer, juntamente com os 555 polos já instalados a partir dos dois editais da UAB, de 2005 e 2006, mais de 700 unidades operacionais para suporte descentralizado às atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados pelas IPES. Os critérios principais da DED para análise de novos polos são as distâncias dos locais propostos aos polos já em funcionamento da UAB, uma correspondente avaliação geopolítica das micro-regiões do IBGE do estado proponente e a possibilidade de aceitação do pólo pelas IPES no estado (Período de julho de 2008 a abril de 2009).
- e) Em maio de 2009, a DEB concluiu o trabalho de articulação com as IPES em 21 estados da Federação, concretizando os dados para o lançamento do **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública**, por meio das assinaturas dos Acordos de Cooperação Técnica – ACT entre o MEC, por intermédio da CAPES, e as respectivas Secretarias de Educação. Esses acordos prevêm a oferta emergencial de cursos gratuitos para cerca de 330.000 professores em exercício sem formação superior, prevendo as entradas de alunos nos anos de 2009, 2010 e 2011, não configurando, portanto, uma clientela de caráter permanente. As instituições formadoras têm autonomia para decidir o processo seletivo, que pode ser tradicional ou por sorteio eletrônico de vagas realizado pelo MEC, sendo estimulada a destinação prioritária a professores em exercício das escolas públicas.
- f) No lançamento do Plano Nacional, 76 Instituições Públicas de Educação Superior - federais e estaduais, devem assinar seus Termos de Adesão aos ACTs. Em caráter extraordinário e com respaldo dos respectivos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, participam dos ACTs uma universidade confessional do estado de Goiás e 13 comunitárias de Santa Catarina. Os cursos serão gratuitos para professores em exercício das escolas públicas.
- g) Em maio e junho de 2009, para viabilizar o início dos cursos especiais no 2º semestre de 2009, a DEB elabora as planilhas correspondentes de estimativas de custos, para efetivar a programação de recursos de financiamento. As instituições formadoras que participam do Plano receberão recursos adicionais do MEC, em um montante previsto da ordem de R\$700 milhões, distribuído nos anos de 2009 (R\$50 milhões), 2010 (R\$140 milhões) e 2011 (R\$510 milhões).
- h) Em paralelo com as ações acima descritas, a SEED e a Secretaria Executiva do MEC, por intermédio da Diretoria de Tecnologia de Informática - DTI, trabalham na construção de um Sistema Informatizado de Gestão da Formação Nacional de Professores da Educação Básica, denominado **Plataforma Freire**, em homenagem ao memorável educador Paulo Freire. Esse sistema informatizado deverá reunir e gerenciar as bases de dados do MEC, das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e IPES, para permitir a gestão da formação inicial e continuada dos professores, abrangendo as etapas de inscrição, matrícula e acompanhamento dos cursos. A Plataforma efetuará ainda o cadastro dos professores, com base nos dados do Educacenso, de modo a implantar e alimentar o Currículo Freire, em um padrão especialmente criado para os

docentes da Educação Básica do país, que terão o seu equivalente ao Currículo Lattes do CNPq. (Período de outubro de 2008 a junho de 2009).

- i) Caberá às secretarias estaduais e municipais de educação informar ao professor sobre os cursos disponíveis no Plano, bem como organizar a demanda, segundo as necessidades de cada sistema. O professor deverá fazer sua inscrição por meio de um sistema informatizado em criação pelo MEC, denominado *Plataforma Paulo Freire*, onde será também o seu currículo cadastrado e atualizado. Os sistemas estaduais e municipais deverão ainda procurar fornecer o suporte indispensável aos professores cursistas em exercício, incluindo a previsão de períodos para estudo, com base em arranjos acordados nos respectivos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

3.3 - Demanda por formação inicial de professores em exercício da Educação Básica Pública do Brasil

Os dados das demandas de vagas por formação inicial de professores em exercício das redes estaduais e municipais das unidades federativas do país, disponíveis no Censo Escolar 2007 do sistema *Educacenso*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/ MEC, são referentes aos números existentes de “funções docentes” e não aos registros dos professores como pessoa física.

Como parte substancial dos professores da Educação Básica Pública trabalha em mais de uma rede, uma previsão baseada em “funções docentes” superestima a demanda por formação inicial dos estados. Em função de estudos efetuados por equipe de consultores da SEED, na etapa descrita na alínea (a) do item anterior 3.2, e com base em dados de estados com levantamentos mais precisos da demanda, concluiu-se que uma estimativa mais adequada seria obtida com uma redução de 50% nos números de funções docentes do Educacenso.

Cumpramos ressaltar que um componente importante do Plano dependerá da atuação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que deverão atuar no sentido de refinar os dados de sua demanda, além de antecipar ações que estimulem a matrícula dos professores em exercício nos cursos oferecidos.

Tabela 1: Demanda estimada por formação inicial de professores em exercício das redes públicas de Educação Básica do país (Educacenso 2007).

| UF | Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | | | | Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | Total Geral | Demanda com Redução de 50% |
|--------------|--|----------------|---------------|----------------|---|----------------|---------------|----------------|-------------|----------------------------|
| | Rede Municipal | 50% da Demanda | Rede Estadual | 50% da Demanda | Rede Municipal | 50% da Demanda | Rede Estadual | 50% da Demanda | | |
| Total | 814.685 | 407.343 | 460.207 | 230.104 | 316.471 | 158.236 | 104.613 | 52.307 | 1.695.976 | 847.988 |
| AC | 7.711 | 3.856 | 8.008 | 4.004 | 1.137 | 569 | 1.065 | 533 | 17.921 | 8.961 |
| AL | 18.588 | 9.294 | 4.017 | 2.009 | 9.378 | 4.689 | 2.096 | 1.048 | 34.079 | 17.040 |
| AM | 41.479 | 20.740 | 13.766 | 6.883 | 6.926 | 3.463 | 2.306 | 1.153 | 64.477 | 32.239 |
| AP | 1.118 | 559 | 2.741 | 1.371 | 1.134 | 567 | 2.219 | 1.110 | 7.212 | 3.606 |
| BA | 128.996 | 64.498 | 45.053 | 22.527 | 37.742 | 18.871 | 2.866 | 1.433 | 214.657 | 107.329 |
| CE | 90.633 | 45.317 | 31.533 | 15.767 | 17.020 | 8.510 | 453 | 227 | 139.639 | 69.820 |
| DF | 0 | 0 | 2.698 | 1.349 | 0 | 0 | 2.411 | 1.206 | 5.109 | 2.555 |
| ES | 13.191 | 6.596 | 7.607 | 3.804 | 5.483 | 2.742 | 1.557 | 779 | 27.838 | 13.919 |
| GO | 11.417 | 5.709 | 17.967 | 8.984 | 6.417 | 3.209 | 1.678 | 839 | 37.479 | 18.740 |
| MA | 103.867 | 51.934 | 21.728 | 10.864 | 22.988 | 11.494 | 2.200 | 1.100 | 150.783 | 75.392 |
| MG | 59.920 | 29.960 | 33.174 | 16.587 | 34.390 | 17.195 | 19.272 | 9.636 | 146.756 | 73.378 |
| MS | 5.140 | 2.570 | 6.162 | 3.081 | 3.517 | 1.759 | 1.827 | 914 | 16.646 | 8.323 |
| MT | 11.995 | 5.998 | 14.717 | 7.359 | 4.110 | 2.055 | 1.560 | 780 | 32.382 | 16.191 |
| PA | 72.114 | 36.057 | 10.162 | 5.081 | 17.806 | 8.903 | 3.372 | 1.686 | 103.454 | 51.727 |
| PB | 33.501 | 16.751 | 12.561 | 6.281 | 7.092 | 3.546 | 2.866 | 1.433 | 56.020 | 28.010 |
| PE | 61.445 | 30.723 | 34.555 | 17.278 | 16.797 | 8.399 | 3.365 | 1.683 | 116.162 | 58.081 |
| PI | 35.678 | 17.839 | 8.809 | 4.405 | 10.420 | 5.210 | 3.145 | 1.573 | 58.052 | 29.026 |
| PR | 7.872 | 3.936 | 27.809 | 13.905 | 19.214 | 9.607 | 911 | 456 | 55.806 | 27.903 |
| RJ | 15.262 | 7.631 | 18.145 | 9.073 | 27.207 | 13.604 | 5.304 | 2.652 | 65.918 | 32.959 |
| RN | 17.278 | 8.639 | 8.698 | 4.349 | 3.803 | 1.902 | 2.101 | 1.051 | 31.880 | 15.940 |
| RO | 6.507 | 3.254 | 5.224 | 2.612 | 2.662 | 1.331 | 1.047 | 524 | 15.440 | 7.720 |
| RR | 1.555 | 778 | 4.273 | 2.137 | 860 | 430 | 1.416 | 708 | 8.104 | 4.052 |
| RS | 24.753 | 12.377 | 31.634 | 15.817 | 16.982 | 8.491 | 10.329 | 5.165 | 83.698 | 41.849 |
| SC | 8.739 | 4.370 | 13.192 | 6.596 | 6.441 | 3.221 | 4.693 | 2.347 | 33.065 | 16.533 |
| SE | 11.919 | 5.960 | 4.626 | 2.313 | 3.604 | 1.802 | 1.083 | 542 | 21.232 | 10.616 |
| SP | 12.608 | 6.304 | 60.571 | 30.286 | 30.018 | 15.009 | 21.506 | 10.753 | 124.703 | 62.352 |
| TO | 11.399 | 5.700 | 10.777 | 5.389 | 3.323 | 1.662 | 1.965 | 983 | 27.464 | 13.732 |

3.3 - Ofertas de cursos e vagas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública

A intenção do MEC com os Termos de Adesão é aproveitar a capacidade instalada em cursos de licenciatura das instituições existentes e o atendimento regular da demanda futura, mediante programação para ampliação de recursos alocados pelo MEC às instituições, para oferta de cursos nas modalidades presencial, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), e a distância, pela DED/CAPES.

Conforme acordado com as Secretarias de Educação dos estados e as IPES neles sediadas, nas reuniões de trabalho promovidas pela DEB, caberia às instituições:

a) Cursos regulares existentes de Primeira Licenciatura na modalidade presencial

Atendimento a professores em exercício das redes públicas de Educação Básica, com estímulo à destinação prioritária emergencial de vagas em. Esses cursos já

recebem recursos nas matrizes de financiamento do MEC ou dos estados. A ampliação programada de vagas de licenciatura nas IFES poderá contar, no futuro, com apoio específico do programa REUNI.

b) Cursos regulares existentes de Primeira Licenciatura na modalidade a distância

Atendimento pelas IPES em polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com estímulo à destinação prioritária emergencial de vagas a professores em exercício das redes públicas. Esses cursos já recebem recursos de financiamento na matriz da DED/CAPES, podendo a ampliação programada de vagas vir a contar com apoio específico, no futuro.

c) Cursos especiais emergenciais de Primeira Licenciatura

As instituições que pretendem atender uma clientela maior de professores da rede pública podem fazê-lo mediante oferta de cursos especiais. Os professores dos cursos terão direito a bolsa mensal do MEC de R\$900,00 para ministrar uma disciplina semestral e de R\$1.200,00 para duas disciplinas, em semestres de cinco meses. As instituições também receberão um recurso adicional de custeio para despesas desses cursos, em especial para cobrir os deslocamentos de professores para atividades fora de seus campi.

d) Cursos presenciais especiais de Segunda Licenciatura

Planejados segundo a Resolução CNE/CP 01, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica. Serão também financiados por meio de bolsas, conforme o item anterior (c). Esses cursos se destinam a professores atuando há pelo menos três anos em área distinta da sua formação básica na educação básica pública, observados os critérios:

- Carga horária mínima de 800 horas quando a 2ª. Licenciatura pretendida pertencer à mesma área do curso de origem;
- Carga horária mínima de 1.200 horas quando a 2ª. Licenciatura pertencer a uma área de origem diferente do curso de origem;
- Os cursos não deverão ultrapassar o teto de 1.400 horas.

e) Cursos especiais de Formação Pedagógica

Os cursos existentes nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) poderão ainda atender à pequena demanda de bacharéis sem Licenciatura nos estados. No caso da necessidade de cursos especiais, prevê-se também seu financiamento no regime descrito no item anterior (c).

A Tabela 2 apresenta os quantitativos de oferta de vagas de Formação Inicial para professores em exercício, em cursos nas modalidades descritas. Vale novamente ressaltar que, conforme dispõe o Termo de Adesão das IPES, essas ofertas poderão ser reajustadas, com a repactuação de cursos e quantitativos de vagas, respeitados o planejamento institucional e a tramitação interna nos órgãos colegiados da instituição formadora, em acordo com as instâncias pertinentes da CAPES.

Tabela 2: Projeção da oferta de vagas de Formação Inicial para professores em exercício pelas instituições públicas de ensino superior

| Estado | 1ª Licenciatura Existente (Destinação prioritária de vagas) | 1ª Licenciatura Especial (Professores sem Graduação) | 2ª Licenciatura Especial (Professores atuando fora de área) | Formação Pedagógica (Bachareis sem Licenciatura) | Total 2009 | Total 2010 | Total 2011 | Total Geral de Vagas |
|---------------|--|---|--|--|---------------|----------------|----------------|-------------------------------|
| AL | 0 | 21.940 | 0 | 0 | 800 | 10.290 | 10.850 | 21.940 |
| AM | 0 | 3.059 | 6.241 | 215 | 2.357 | 3.532 | 3.626 | 9.515 |
| AP | 97 | 3.455 | 0 | 0 | 1.525 | 2.027 | 0 | 3.552 |
| BA | 1.731 | 43.950 | 2.215 | 2.160 | 18.805 | 18.443 | 12.808 | 50.056 |
| CE | 11.123 | 1.640 | 4.725 | 1.640 | 3.838 | 8.330 | 6.960 | 19.128 |
| ES | 2.040 | 2.370 | 3.150 | 0 | 1.590 | 3.540 | 2.430 | 7.560 |
| GO | 1.040 | 8.210 | 0 | 0 | 2.600 | 3.325 | 3.325 | 9.250 |
| MA | 0 | 26.980 | 14.524 | 2.540 | 11.751 | 15.631 | 16.662 | 44.044 |
| MS | 234 | 1.500 | 1.540 | 0 | 440 | 1.517 | 1.317 | 3.274 |
| MT | 620 | 7.055 | 7.680 | 0 | 180 | 7.545 | 7.630 | 15.355 |
| PA | 635 | 37.810 | 0 | 0 | 1.045 | 18.770 | 18.630 | 38.445 |
| PB | 10.883 | 520 | 190 | 0 | 1.591 | 4.911 | 5.091 | 11.593 |
| PE | 138 | 12.935 | 9.124 | 3.123 | 3.860 | 11.173 | 10.287 | 25.320 |
| PI | 2.100 | 11.710 | 2.681 | 923 | 5.599 | 7.430 | 4.385 | 17.414 |
| PR | 900 | 2.750 | 1.990 | 1.340 | 2.110 | 3.880 | 990 | 6.980 |
| RJ | 4.003 | 180 | 2.030 | 380 | 837 | 2.709 | 3.047 | 6.593 |
| RN | 3.270 | 2.100 | 36 | 0 | 698 | 2.406 | 2.302 | 5.406 |
| RR | 0 | 0 | 500 | 0 | 120 | 190 | 190 | 500 |
| SC | 14 | 9.775 | 5.160 | 0 | 1.560 | 7.835 | 5.554 | 14.949 |
| SE | 8.130 | 0 | 1.150 | 0 | 0 | 5.210 | 4.070 | 9.280 |
| TO | 208 | 7.965 | 3.115 | 0 | 1.655 | 5.544 | 4.089 | 11.288 |
| Totais | 47.166 | 205.904 | 66.051 | 12.321 | 62.961 | 144.238 | 124.243 | 331.607 |

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, realizado por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), encontra-se agora em um novo estágio de execução pelo Ministério da Educação. As ações de formação de professores demandadas no PAR dos estados e municípios encontravam-se em estágio latente, exigindo uma revisão das coletas de dados, releitura e diagnóstico, para permitir uma análise mais precisa dos documentos apresentados ao MEC.

Essa análise e diagnóstico era essencial aos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação, para propor ações condizentes com a realidade da Educação Básica Pública do país, de modo a contribuir de forma efetiva para sua qualidade. Buscam-se assim um novo caminho, a construção de novas alternativas de formação e um diálogo permanente entre os entes federados, para obtenção de soluções para os

problemas cruciais da realidade brasileira em matéria de formação dos profissionais de educação.

No que se refere à formação continuada para professores em exercício das redes públicas, encontra-se em andamento no MEC, coordenado pelas Secretarias de Educação a Distância (SEED) e de Educação Básica (SEB), um trabalho de planejamento e elaboração de cursos de especialização em áreas estratégicas das series finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na concepção desses cursos, é priorizado emprego de metodologias inovadoras, com ênfase na realidade das escolas e salas de aula. Os primeiros cursos devem ser lançados ainda no 2º. Semestre de 2009. Em paralelo, vem sendo feito um amplo estudo de reestruturação dos diversos programas de formação hoje disponibilizados por todas as Secretarias do MEC.

Com o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, vivemos a concretização das idéias planejadas ao longo dos anos de 2007 e 2008 em relação à formação de professores. O momento é auspicioso pela dimensão dessa ação do MEC, com o planejamento, fomento e avaliação por meio da CAPES, em colaboração com os estados e a contribuição essencial das Instituições Públicas de Educação Superior. Na história deste país, é o programa mais ousado e necessário para a melhoria da qualidade da formação dos professores da educação pública. Formar professores por instituições públicas, ter uma política nacional de formação de professores significa a concretização do sonho dos Pioneiros da Educação Nova, reelaborado em um novo tempo, com a semente da luta pelos ideais da democracia e dos ideais republicanos.

Brasília, 28 maio de 2009

Diretoria de Educação Básica Presencial
DEB/CAPES

ANEXO 1

LEGISLAÇÃO DE APOIO AO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDB).
2. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.
3. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007** - Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
4. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008** – Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
5. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005** - Regulamenta a modalidade educacional Educação a Distância, nos termos do Art. 80 da Lei 9.394/1996.
6. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006** - Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, com seus objetivos e finalidades sócio-educacionais, e caracteriza o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados.
7. **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 os 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.
8. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 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.
9. **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.
10. **Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997**- Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

11. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
12. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 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.
13. **Resolução CNE/CP nº 01, 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 a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)