

Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados

Relatório de projeto Meta 1 - Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Proposições e contextualização das políticas
internacionais para formação de professores**

Coordenação: Prof.(a) Dra. Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

Autores do relatório: Cláudia Starling, Adriana Araújo Pereira Borges, AnaMaria Saraiva, Juliana Souza, Josiane Pereira Torres, Gabriella Lara Silva, Danilo Marques, Sofia Penido.

D636

Bosco, Cláudia Starling.

Proposições e contextualização das políticas internacionais para formação de professores [recurso eletrônico] / Cláudia Starling (et al.). -- Belo Horizonte : UFMG/FaE/Gestrado ; Lisboa (Portugal) : IE-Ulisboa, [2023].
58 p. : il., color. -- (Docência na educação básica).

Outros autores: Adriana Araújo Pereira Borges, Ana Saraiva, Juliana Souza, Josiane Pereira Torres, Gabriella Lara Silva, Danilo Marques, Sofia Penido.

Coordenação Geral: Prof.(a) Dra. Dalila Andrade Oliveira (UFMG).

[Equipe do IE-ULisboa: Luís Miguel Carvalho (coord.)].

[Acima do título: " Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados : Relatório de projeto Meta1- Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento".

[Cutter de acordo com o título da série. Catalogação pelo conjunto da obra].

Bibliografia: p. 54-58.

1. Educação. 2. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Relatórios.
3. Professores -- Formação -- Legislação -- Relatórios. 4. Educação -- Cooperação internacional -- Relatórios. 5. Educação internacional -- Relatórios. 6. Relatórios educacionais.
I. Título. II. Borges, Adriana Araújo Pereira. III. Saraiva, Ana Maria Alves. IV. Souza, Juliana de Fátima. V. Torres, Josiane Pereira. VI. Silva, Gabriella Lara. VII. Silva, Danilo Marques. VIII. Penido, Sofia. IX. Oliveira, Dalila Andrade. X. Carvalho, Luís Miguel.

CDD- 379

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Sumário

INTRODUÇÃO	4
1.1 As Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente	9
2. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	16
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	16
2.2 Diretrizes Curriculares	17
2.3 Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	19
3. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	23
3.1 Residência Pedagógica	23
3.2 PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).....	27
3.3 PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).....	28
3.4 PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas)	34
3.5 UAB (Universidade Aberta do Brasil)	35
3.6 Educação Indígena.....	39
3.6.1 <i>PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais)</i>	41
3.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
3.7.1 <i>PRONERA</i>	45
3.7.2 <i>PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo)</i>	47
3.7.3 <i>PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo)</i>	48
3.8 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	49
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

Este relatório foi elaborado como produto de pesquisa previsto na Meta 1- Ação 1.1: Estado da arte e produção do conhecimento, previsto na pesquisa em andamento *Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados*. Conforme descrito na referida pesquisa, este produto se refere^a elaboração de documento técnico, com estudo analítico, contendo levantamento e sistematização de informações junto as Cúpulas promovidas no âmbito da OCDE com o objetivo de estabelecer as relações percebidas entre as orientações preconizadas no nível internacional e a adoção de políticas para formação docente no Brasil.

O relatório está organizado de modo a contemplar em sua primeira parte um breve histórico das cúpulas promovidas pela OCDE e da adesão do Brasil às ações promovidas no âmbito da organização. Na segunda apresenta os programas de formação docente no Brasil, descrevendo suas trajetórias e objetivos.

O debate acerca da profissionalização docente é vasto e relativamente antigo e compreende, entre os variados temas que incita, a formação dos professores para o exercício profissional. Como apontado por alguns autores (Darling-Hammond; Newton; Wei, 2010; Huberman, 2000; Marcelo, 2009; Marcelo & Vaillant, 2013), uma das questões centrais nesse debate se refere à forma como os novos profissionais são inseridos no ambiente de trabalho e como as instituições formadoras podem contribuir nessa direção. O desafio de transformar o aspirante em profissional não é uma especialidade da educação, ela está presente no seio da maioria das profissões.

No caso específico da educação, como afirma Flores (2009), a transição de aluno a professor se encontra marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, às vezes, conflitivas, com implicações de transformação da identidade profissional. Além disso, há que se considerar a pouca atratividade que a profissão docente tem exercido sobre os jovens, no caso brasileiro como consequência direta de sua débil valorização refletida nos baixos salários, nas precárias condições de trabalho e na oferta de formação compatível.

A formação docente corresponde a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira de professor, ao lado dos eixos relativos às condições de trabalho e à remuneração. Embora o Brasil tenha empreendido na década

de 1990 um avanço importante neste sentido, ao determinar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a exigência de curso de nível superior para o exercício da função do magistério, o país persiste com um grande número de professores da educação básica sem a formação inicial adequada.

Além da necessidade de se garantir a oferta de formação inicial compatível para o exercício da profissão docente, a questão da qualidade da formação fomentada a partir das políticas educacionais nos anos recentes tem constituído um debate frequente e objeto de preocupação das associações acadêmicas, bem como dos sindicatos de trabalhadores da educação.

Neste contexto, torna-se fundamental discutir a fragilidade da política de formação docente, sua descontinuidade e enfraquecimento nos últimos governos e a conformação de um novo modelo de formação, mais alinhado à lógica da Nova Gestão Pública e orientado para as práticas, ou para um certo pragmatismo, em detrimento de uma formação que promova maior reflexividade e autonomia junto aos docentes.

1. A OCDE E A EDUCAÇÃO

A origem da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) remonta ao ano de 1948¹, correspondendo aos anseios de líderes de países europeus que buscavam institucionalizar espaços para a cooperação internacional, tendo em vista a reconstrução e fortalecimento das nações daquele continente. Posteriormente, a Organização estendeu a filiação a Estados de outras regiões, reunindo hoje um total de 36 países filiados² e cinco parceiros-chave³, dentre os quais o Brasil. A ideia central consiste em oferecer um fórum no qual os governos possam trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns.

Nesta perspectiva, a atividade da OCDE, segundo consta de sua apresentação institucional, baseia-se no monitoramento contínuo de informações relativas ao desenvolvimento econômico, incluindo projeções regulares de curto e médio prazo. A instituição coleta e organiza dados sobre diferentes tópicos, que mais tarde serão objeto de discussão em comitês temáticos e, ao fim, poderão vir a constituir recomendações políticas para ajudar os governos “a promover a prosperidade e combater a pobreza por meio do crescimento econômico e da estabilidade financeira” (OCDE, 2019, n/p). Tais tópicos perpassam desde questões como finanças, inovação, competitividade, emprego e governança pública e privada até matérias relacionadas ao meio ambiente, saúde e educação⁴.

Antes de focalizar nas atividades de educação da OCDE, vale ressaltar que a

¹ Originalmente, a instituição foi criada como Organisation for European Economic Co-operation European (OEEC); em 1961 a organização foi reformada, passando ao atual nome Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, na sigla em inglês).

² São países membros da OCDE: Austrália; Áustria; Bélgica; Canadá; Chile; República Checa; Dinamarca; Estônia; Finlândia; França; Alemanha; Grécia; Hungria; Islândia; Irlanda; Israel; Itália; Japão; Coreia; Letônia; Lituânia; Luxemburgo; México; Países Baixos; Nova Zelândia; Noruega; Polônia; Portugal; República Eslovaca; Eslovênia; Espanha; Suécia; Suíça; Peru; Reino Unido; Estados Unidos. São parceiros-chave do OCDE: Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul.

³ São parceiros-chave da OCDE: Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul.

⁴ Atualmente a OCDE se organiza em 26 tópicos, quais sejam: Agricultura e pesca; Suborno e corrupção; Segurança química e biossegurança; Concorrência; Governança corporativa; Desenvolvimento; Digital; Economia; Educação; Emprego; Meio Ambiente; Finança; Crescimento verde e desenvolvimento sustentável; Saúde; Indústria e empreendedorismo; Inovação; Seguros e pensões; Investimento; Migração; Governança pública; Desenvolvimento regional, rural e urbano; Reforma regulatória; Ciência e Tecnologia; Questões sociais e de bem-estar; Imposto; Comércio.

cooperação entre o Brasil e a OCDE teve início na década de 1990, período em que a organização começava a trabalhar também com outros países latino-americanos (Argentina, Chile e México). Foi na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), mais precisamente no ano de 1996, que o Brasil tornou-se membro pela primeira vez de um Comitê da OCDE (Comitê do Aço). Desde então, a cooperação tem se ampliado e, desde 2007, na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), o país assumiu a condição de parceiro-chave da OCDE. Mais recentemente, no ano de 2017, o Brasil formalizou seu pedido de adesão à Organização, que ainda encontra-se em análise (OECD, 2018). E, para além de outros tópicos nos quais o Brasil interage com a OCDE, o da educação é um dos mais efetivos.

Segundo a OCDE (2019, n/p), sua atividade na educação busca “ajudar indivíduos e nações a identificar e desenvolver o conhecimento e as habilidades que impulsionam melhores empregos e melhores vidas, geram prosperidade e promovem a inclusão social”.

A organização apresenta cinco áreas de trabalho para a educação. A primeira delas refere-se à Mensuração de Resultados, que parte do princípio de que as políticas educacionais devem ser sempre baseadas em evidências. A segunda área trata de Ensino e Aprendizagem, com a premissa de que o modo como os professores ensinam e os alunos aprendem são questões centrais no desenvolvimento de políticas educacionais. A área de Desenvolvimento e Uso de Competências está mais diretamente relacionada à educação para o trabalho, justificando-se pela ideia de que o desenvolvimento de habilidades e competências é fundamental para o desenvolvimento sustentável, para um crescimento econômico impulsionado pela inovação e também para a inclusão social. A área de Desenvolvimento e Implementação de Políticas analisa os sistemas educacionais para o crescimento econômico impulsionado pela inovação e também para a inclusão social. A área de Desenvolvimento e Implementação de Políticas analisa os sistemas educacionais dos países da OCDE e parceiros, com a intenção de ajudá-los na formulação e implementação de políticas que promovam a melhoria de tais sistemas. E a área Inovação e o Futuro da Educação, por sua vez, busca discutir tendências e fornecer aos formuladores de políticas uma compreensão sobre como o processo de inovação está se transformando e suas implicações para as políticas educacionais e de treinamento (OCDE, 2019, n/p).

As análises dessa pesquisa situam-se mais especificamente nas duas primeiras áreas de trabalho em educação da OCDE – Mensuração de Resultados e Ensino e Aprendizagem – visto que elas têm estão inter-relacionadas e apresentam efeitos mais diretos no cotidiano docente e na reestruturação da profissão. Na área de Mensuração de Resultados são produzidas estatísticas educacionais e indicadores que influenciam cada vez mais as decisões políticas, tais como o relatório anual *Education at a Glance*, sobre o estado da educação no mundo, publicado desde 1998⁵; e o *Programa para Avaliação Internacional de Alunos* (PISA, na sigla em inglês), que testa a cada três anos, desde os anos 2000, os conhecimentos em leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos de diversos países. Enquanto na área de Ensino e Aprendizagem se situam dois dispositivos que têm sido largamente utilizados pelos Estados para justificarem mudanças nas políticas de formação, remuneração e carreira docente: a *Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem* (TALIS, na sigla em inglês), que foi aplicada pela primeira vez em 2008 e se repete a cada cinco anos, questionando professores e diretores escolares sobre as condições de trabalho e ambientes de aprendizagem em suas unidades educacionais; e as *Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente*, que são realizadas anualmente desde 2011, tendo como público-alvo ministros e especialistas em educação, para os quais são apresentadas recomendações políticas fundamentadas nos dados do Pisa e da Talis, principalmente.

Quanto ao engajamento do Brasil com a OCDE na área da educação, observa-se um adensamento das relações desde o princípio do presente século (OECD, 2018, p. 42-43). O país participa do relatório *Education at a Glance* desde os anos 2000, ininterruptamente, fornecendo dados sobre estrutura, financiamento e desempenho da educação brasileira, dentre outros aspectos que podem ser comparados internacionalmente.

O país também aderiu ao Programa para Avaliação Internacional de Alunos desde sua primeira rodada, em 2000. Ademais de haver participado de todos os ciclos do inquérito, o forte alinhamento com este projeto pode ser confirmado pela participação do Brasil no Conselho Diretor do Pisa, no qual ocupou a função de vice-presidente entre os anos de 2013 e 2017, chegando a sediar uma das reuniões do Conselho no ano de 2016.

⁵ Desde 1998 o relatório é publicado anualmente. A única exceção foi o ano de 1999, quando não houve o levantamento.

Outros projetos relacionados ao Pisa, como o PISA-Based Test for Schools, têm encontrado terreno fértil no país para o desenvolvimento de práticas no nível da escola que possam gerar melhores resultados nas avaliações.

Da mesma forma, a Talis vem sendo aplicada aos professores e diretores escolares brasileiros desde a primeira edição do levantamento. O Brasil ainda se engajou em outras iniciativas no campo da educação, tais como a construção do relatório Habilidades na Ibero-América: Insights a partir do PISA 2012; o relatório Habilidades na Ibero-América 2018; e o projeto O Futuro da Educação e Habilidades: Educação 2030, que busca desenvolver uma ferramenta para ajudar países a antecipar e preparar seus sistemas educacionais para o futuro. Neste último, o Brasil esteve envolvido nas discussões relacionadas ao quadro de aprendizagem e ao Questionário de Política sobre Reformulação de Currículo Escolar.

A seguir, apresentamos as principais formulações das Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente.

1.1 As Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente

As Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente (*International Summit on the Teaching Profession*) são organizadas desde 2011 e reúnem ministros da educação, especialistas, lideranças sindicais, representantes de organismos internacionais e *think tanks*. As reuniões são realizadas em países com sistemas educacionais de alto desempenho e/ou que tem apresentado rápida melhoria no que tange aos indicadores TALEs e PISA. O objetivo é identificar melhores práticas em todo o mundo para o fortalecimento da profissão docente e a melhoria do desempenho dos alunos (ASIASOCIETY, 2018).

De acordo com os relatórios sínteses (2018), as Cúpulas internacionais sobre a profissão docente possibilitam o diálogo sobre formas de fortalecer a profissão e aumentar o desempenho dos alunos. Os encontros reúnem governos e organizações de professores de diversos sistemas escolares de alto desempenho e de rápida melhoria, conforme medido pelos resultados recentes do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE. Participam delegações oficiais de ministros da educação, líderes de associações de professores, professores excepcionais e especialistas em educação. Os

encontros possibilitam troca de opiniões sobre política, implementação e progresso em problemas comuns e levam os países a se comprometerem com as medidas de ação entre os encontros anuais, reforçando a colaboração de muitos países.

Todos os anos, os países são convidados a apresentar resumos de suas ações nos doze meses anteriores, o que, resultam em mudanças políticas nos países participantes e as políticas dos professores se desenvolveram. Entretanto, apesar dos avanços desde a 1ª cúpula (2011), os novos desafios que a educação enfrenta no século XXI são assustadores.

As Cimeiras baseiam-se nas discussões da Cúpula, nos relatórios de antecedentes e nas visitas ao local da escola e busca discutir ações e políticas que foram inspiradas nas Cúpulas anteriores e os compromissos que os países assumiram em relação ao seu trabalho no próximo ano. Os relatórios proporcionam a construção de uma visão geral dos temas das discussões, evidenciando concordância e discordâncias entre as ações e caminhos seguidos por cada país, ressaltando avanços e desafios a serem vencidos.

Como produtos das Cúpulas são publicados um relatório detalhado (*background report*) com as questões e experiências debatidas em cada ano, que tem em torno de cem páginas; e outro relatório mais sintético, com aproximadamente 40 páginas, que sinaliza quais foram os principais pontos de discussão de cada encontro. Segundo os organizadores, os relatórios detalhados pretendem ser um trampolim para a discussão sobre políticas educacionais relacionadas à formação docente, “reunindo diferentes perspectivas em busca de objetivos comuns – excelentes professores e escolas eficazes” (ASIASOCIETY, 2018).

A Cúpula de 2011 foi realizada em Nova Iorque, com o título “Construindo uma profissão docente de alto desempenho – lições de todo o mundo” e teve como tópicos centrais: i) recrutamento e a formação inicial de professores; ii) desenvolvimento de professores, suporte, condições de trabalho e carreiras; iii) avaliação de professores e sistemas de compensação/bonificação; iv) engajamento dos professores na reforma educativa.

A Cúpula de 2012 também ocorreu em Nova Iorque e teve como tema “Preparando professores e desenvolvendo lideranças escolares para o século XXI – lições de todo o mundo”. Os tópicos centrais foram: i) desenvolvimento efetivo de lideranças

escolares; ii) preparação professores para corresponderem às habilidades requeridas no século XXI, para que sejam capazes de formar alunos conforme as expectativas do presente século; iii) equilíbrio entre a demanda e a oferta de professores.

A Cúpula de 2013 foi realizada na Holanda com o título “Professores para o século XXI – usando a avaliação para melhorar o ensino”. Os tópicos centrais foram: i) governança e padrões para avaliação de professores; ii) procedimentos para avaliação de professores; iii) competências/capacidades para avaliação de professores; iv) uso dos resultados da avaliação de professores; v) rumo a uma abordagem coerente de avaliação e accountability.

A Cúpula de 2014 foi realizada na Nova Zelândia, em Wellington, com o tema “Equidade, excelência e inclusão na educação – lições políticas de todo o mundo”. Os tópicos centrais foram: i) traçar um caminho para a equidade e excelência; ii) desenvolver professores de alta qualidade para escolas com as maiores necessidades; iii) alcançar a equidade em sistemas educacionais cada vez mais descentralizados; iv) criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todas as crianças; v) construir um sistema educacional equitativo, de excelência e inclusivo.

A Cúpula de 2015 foi realizada no Canadá, em Banff, com o foco em “Escolas para alunos do século XXI – lideranças fortes, professores confiantes, abordagens inovadoras”. Os temas centrais foram: i) construir escolas responsivas para alunos do século XXI; ii) promovendo uma liderança escolar eficaz; iii) fortalecer a confiança de professores em suas próprias habilidades; iv) inovar para criar ambientes de aprendizagem do século XXI.

A Cúpula de 2016, na Alemanha, em Berlim, teve como tema “Ensinando excelência através da aprendizagem profissional e reforma política – lições de todo o mundo”. Os tópicos centrais foram: i) quais conhecimentos, habilidades e qualidades de caráter definem um professor de sucesso?; ii) que políticas podem ajudar os professores a adquirir o conhecimento e as competências necessárias?; iii) o que os governos efetivamente podem fazer para implementar políticas educacionais?; iv) professores profissionais, reformas de sucesso.

A Cúpula de 2017, no Reino Unido, em Edimburgo, discutiu “Empoderamento e capacitação de professores para a promoção da equidade e resultados para todos”. Os

tópicos centrais foram: i) aprendizagem profissional e desenvolvimento para apoiar o trabalho dos professores; ii) garantir ambiente político e estrutura educacional apropriados em cada país; iii) empenhar-se para a excelência sustentável e a equidade na aprendizagem.

A 8ª Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente (ISTP) foi realizada em março de 2018, em Portugal, contando com a participação de dezoito países participaram que avaliaram e propuseram novas ações a respeito da formação docente: Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estônia, Finlândia, Geórgia, Alemanha, Hong Kong, Nova Zelândia, Noruega, República Popular da China, Polônia, Portugal, Rússia, Cingapura, Suécia, Inglaterra e Escócia. Também participaram como observadores os seguintes países: Áustria, Brasil, República Tcheca, Holanda e Eslovênia. A partir do tema da Cúpula “Novos Desafios e Oportunidades para a Profissão Docente na Educação Pública” foram evidenciados três eixos de discussão, que se inter-relacionam: i) Escolas no centro de suas comunidades; ii) Pedagogias para o futuro; iii) Bem-estar, eficácia e eficácia do professor.

A Cúpula problematizou quais ações podem ser realizadas a fim de apoiar os professores a atender as novas demandas da educação no século XXI. De acordo com os novos contextos sociais, econômicos e políticos, as escolas têm enfrentado diversas demandas como preparar os estudantes para rápidas mudanças sociais, para trabalhos que não ainda foram criados e com o desenvolvimento acelerado e constante das tecnologias, tornando visível as diferenças entre o mundo dos estudantes e o mundo em que os professores viveram.

As discussões realizadas durante a Cúpula 2018 sinalizaram ações necessárias e urgentes sobre a profissão docente, tais como: a) desenvolver vínculos mais fortes entre escolas e comunidades, especialmente em áreas carentes; b) reduzir a exclusão histórica de crianças de famílias pobres; c) encontrar as formas mais eficazes de aproveitar as novas oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais para inovar pedagogias; d) fornecer espaço e apoio para o desenvolvimento e bem-estar dos professores.

Finalizando, as Cúpulas Internacionais se tornaram um ponto de referência para ações que aprimoram a profissão docente e melhoram o aprendizado dos alunos. A participação amplia os diálogos, permitindo que os participantes saiam de seu contexto e estabeleçam padrões de pensamento, aprendam com abordagens bem-sucedidas e

malsucedidas em outros lugares, considerem as vantagens da política e compartilhem desafios não resolvidos. Buscando estabelecer relação dos principais pontos trazidos pela Cúpula de 2018 com o contexto brasileiro, percebe-se a relevância do tema e dos eixos centrais englobando os desafios e oportunidades de enfrentar a profissão docente atualmente. A seguir apresentamos um quadro síntese das Cúpulas da OCDE:

Quadro 1 – Síntese das Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente OCDE, 2011-2018

(Continua)

Ano/Sede	Título	Tópicos centrais
2011 Nova Iorque	Construindo uma profissão docente de alto desempenho – lições de todo o mundo	i) recrutamento e formação inicial de professores; ii) desenvolvimento de professores, suporte, condições de trabalho e carreiras; iii) avaliação de professores e sistemas de compensação/bonificação; iv) engajamento dos professores na reforma educativa.
2012 Nova Iorque	Preparando professores e desenvolvendo lideranças escolares para o século XXI – lições de todo o mundo	i) desenvolvimento efetivo de lideranças escolares; ii) preparação de professores para corresponderem às habilidades requeridas no século XXI, para que sejam capazes de formar alunos conforme as expectativas do presente século; iii) equilíbrio entre a demanda e a oferta de professores.
2013 Amsterdã	Professores para o século XXI – usando a avaliação para melhorar o ensino	i) governança e padrões para avaliação de professores; ii) procedimentos para avaliação de professores; iii) competências/capacidades para avaliação de professores; iv) uso dos resultados da avaliação de professores; v) rumo a uma abordagem coerente de avaliação e <i>accountability</i> .

(Continua)

<p>2014 Welligton</p>	<p>Equidade, excelência e inclusão na educação – lições políticas de todo o mundo</p>	<p>i) traçar um caminho para a equidade e excelência; ii) desenvolver professores de alta qualidade para escolas com as maiores necessidades; iii) alcançar a equidade em sistemas educacionais cada vez mais descentralizados; iv) criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todas as crianças; v) construir um sistema educacional equitativo, de excelência e inclusivo.</p>
<p>2015 Banff</p>	<p>Escolas para alunos do século XXI – lideranças fortes, professores confiantes, abordagens inovadoras</p>	<p>i) construir escolas responsivas para alunos do século XXI; ii) promover uma liderança escolar eficaz; iii) fortalecer a confiança de professores em suas próprias habilidades; iv) inovar para criar ambientes de aprendizagem</p>
<p>2016 Berlim</p>	<p>Ensinando excelência através da aprendizagem profissional e reforma política – lições de todo o mundo</p>	<p>i) quais conhecimentos, habilidades e qualidades de caráter definem um professor de sucesso?; ii) que políticas podem ajudar os professores a adquirir o conhecimento e as competências necessárias?; iii) o que os governos efetivamente podem fazer para implementar políticas educacionais?; iv) professores profissionais, reformas de sucesso.</p>
<p>2017 Edimburgo</p>	<p>Empoderamento e capacitação de professores para a promoção da equidade e resultados para todos</p>	<p>i) aprendizagem profissional e desenvolvimento para apoiar o trabalho dos professores; ii) garantir ambiente político e estrutura educacional apropriados em cada país; iii) empenhar-se para a excelência sustentável e a equidade na aprendizagem.</p>

(Conclusão)

2018 Lisboa	Valorizando professores e elevando seus <i>status</i> – como as comunidades podem ajudar	i) tendências emergentes, desafios e oportunidades; ii) escolas no centro de suas comunidades; iii) pedagogias para o futuro; iv) bem-estar, confiança e eficácia dos professores.
--------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria com dados de Asia Society 2011-2018.

2. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nas últimas décadas, a legislação educacional brasileira incorporou uma série de documentos que dizem respeito, direta ou indiretamente a formação docente no país. É possível observar uma linguagem normativa que associa a formação docente como elemento fundamental para garantia da escola pública de qualidade. Direcionamento semelhante pode ser observado no movimento docente para o qual a necessidade de investimentos, a qualificação dos profissionais da educação, a elaboração de planos de carreira, juntamente com a garantia processos de formação continuada, tornaram-se elementos consensuais nos debates e na busca pela promoção da escola pública de qualidade (GATTI *et al.* 2019;).

Nos documentos normativos, a Constituição Brasileira promulgada em 1988, no capítulo IV que trata da educação não faz menção direta à formação docente, mas dá ênfase a valorização dos profissionais da educação. Já em seu artigo 205, estabelece que o Estado e a sociedade têm o dever de promover e incentivar a educação, visando além do desenvolvimento pleno da pessoa e da cidadania a qualificação para o trabalho. Neste sentido, o Estado é responsável por promover políticas públicas que possibilitem formação inicial e continuada dos professores em consonância aos princípios constitucionais.

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Como consequência do movimento iniciado no processo constituinte, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada em 1996, que regulamenta a organização da educação brasileira, definindo marcos para a formação docente no Brasil.

De acordo com a LDB, no Brasil, a Educação básica divide-se em três etapas escolares: a Educação Infantil (crianças de 3 a 5 anos), Ensino Fundamental (crianças de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos). Os profissionais docentes para lecionar na Educação básica devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. Na educação infantil e até o quinto ano do ensino fundamental admite-se como formação mínima nível médio, na modalidade normal, para exercício da docência (Lei nº 13.415, de 2017). O exercício da docência universitária requer formação em nível de

pós-graduação, mestrado e/ou doutorado.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação inicial exigida para a atuação docente na Educação Básica deve se dar “em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). O regulamento complementa que tal formação deve obrigatoriamente incluir prática de ensino de no mínimo trezentas horas e que os currículos dos cursos devem ter por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas da escolarização.

Em relação a promoção da formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais do magistério, fica sob a responsabilidade tripartite em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. (Lei nº 9.394, Art. 62, §1). Por meio do artigo Art. 63, fica definido que os institutos superiores de educação manterão 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, além de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Lei nº 9.394, Art. 63, Incisos I, II e III).

2.2 Diretrizes Curriculares

A Resolução nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas e define a estrutura dos cursos de graduação em nível superior de formação de professores. A normativa define em 3.200 horas a duração dos cursos, sendo que 400 delas devem ser de prática de ensino e 400 de estágio supervisionado. O currículo inclui tanto conteúdo específico da respectiva área de conhecimento, como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão, bem como fundamentos e metodologias.

Ressalta-se que tal regulamentação foi precedida de amplos estudos realizados

pela Comissão Bicameral do CNE e, segundo Dourado (2015), buscou uma maior organicidade na formação de professores, em sintonia com o documento final da CONAE (2014) e com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009 que enfatizam a necessidade de uma adequada formação inicial dos professores.

Dentre outros tópicos, a resolução nº 2/2015 estabelece que: i) a instituição formadora irá definir, em seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização desses profissionais; ii) a formação inicial deve capacitar o profissional do magistério para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação se realize em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação; possibilitando também o acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins; iii) a formação inicial de profissionais do magistério deve ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (DOURADO, 2015).

Importante, entretanto, destacar que o referido Decreto 6755/2009 foi revogado em 09 de maio de 2016, pela presidenta Dilma Rousseff, por meio do Decreto 8752, com a seguinte finalidade:

Art. 1º: Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Este Decreto 8752/2016 estabelece os princípios e objetivos, bem como a forma de organização da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Contudo, como já observado, dada a conjuntura recessiva que o país atravessa, a implementação do que dispõe o Decreto encontra-se comprometida. A seguir serão apresentadas informações sobre os programas de formação docente no Brasil.

2.3 Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Em meados da década de 1990, quando promulgada a LDB, apenas cerca de 25% dos professores da Educação Básica no Brasil contavam com formação de nível superior, de modo que se iniciou um grande esforço na esfera federal e em muitos estados no sentido de oferecer essa formação especialmente para os profissionais que já se encontravam no exercício da profissão. Tal objetivo foi retificado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado como Lei 13.005/2014, que representa um importante passo para cumprir os desafios encontrados na formação de professores, assim como para a sua valorização, incluindo carreira, remuneração e condições de trabalho. Vale ressaltar que a tramitação do PNE se prolongou por mais de três anos no Congresso Nacional, revelando uma intensa disputa política com interesses diferenciados em jogo. De um lado, setores públicos e entidades partidárias à educação como direito social; do outro, entidades privadas, com fortes interesses corporativos e parlamentares defensores da privatização da educação e do cerceamento da liberdade de ensino que também atuavam no sentido de disputar a orientação do Plano.

Das vinte metas do PNE, quatro estão diretamente orientadas à valorização dos profissionais da Educação Básica. A meta 15 se refere à formação inicial, a meta 16 à formação continuada, a meta 17 trata da equiparação salarial com as demais profissões com escolaridade equivalente e a meta 18 refere-se ao plano de carreira e piso salarial dos professores. Para os propósitos deste artigo, destaca-se a meta 15, que estabelece o intuito de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica [até 2024] possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Os dados do Censo da Educação Básica refletem a significativa evolução alcançada desde a promulgação da LDB: em 2018, 79,9% dos docentes registrados possuíam formação de nível superior completa. Entretanto, se observado apenas o índice de formação adequada, que corresponde ao percentual de docentes que possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam, o quadro se torna mais alarmante: na Educação Infantil somente

49,9% dos docentes possui a formação adequada; no Ensino Fundamental, 58%; e no Ensino Médio, 61,9% (INEP, 2019).

O grande número de docentes no Brasil e sua heterogeneidade complexifica o desafio posto pelo PNE de assegurar a formação adequada à totalidade dos professores em exercício. O país tem atualmente 2,2 milhões de professores, ensinando a mais de 48 milhões de alunos em todo o território nacional. Um percentual de 23,5% desses docentes atua na Educação Infantil, 55,9% no Ensino Fundamental e 20,5% no Ensino Médio. Quanto à localização das escolas onde trabalham, apesar de a maior parte estar vinculada a unidades educacionais em meios urbanos, há um número expressivo atuando em escolas no meio rural (338.276). Sobre a dependência administrativa, a maior parte está lotada na rede municipal (47,8%), seguida pela rede estadual (28,2%), rede privada (22,5%) e uma minoria vinculada à rede federal (1,5%). Há que se considerar ainda que na rede pública há um elevado percentual de docentes sem um vínculo estável (33,5%), em contratos temporários ou terceirizados. No que diz respeito à faixa etária, 13,8% têm até 29 anos de idade, 33,7% têm entre 30 e 39 anos, outros 31,9% têm entre 40 e 49 anos, enquanto 20,6% dos docentes em atuação têm 50 anos ou mais (INEP, 2019).

A categoria etária é um elemento relevante no contexto da profissão docente, tendo em vista a baixa atratividade da carreira, principalmente para os mais jovens. Entre 2007 e 2017 houve uma expansão em todo o quadro da educação superior brasileira, que passou de um contingente de 4,9 milhões de matrículas para mais de 8,3 milhões de estudantes na graduação. Contudo, esse crescimento foi menos expressivo nas licenciaturas (49,7%) do que nos cursos de bacharelado (65,6%) e cursos tecnológicos (141%) (INEP, 2018).

Outra questão acerca dos licenciandos diz respeito ao fato de que grande parte deles está sendo formada em cursos na modalidade a distância (46,8%), em instituições privadas (62,1%) e que cerca de um terço deles estão matriculados em instituições não universitárias – centros universitários e faculdades – que, em geral, oferecem uma formação menos abrangente por não desenvolverem as atividades de pesquisa e extensão de forma associada ao ensino (INEP, 2018). Tal quadro tende a provocar uma mudança subjetiva na profissionalização docente e uma mudança objetiva no desenvolvimento da qualidade da Educação Básica.

O atual panorama resulta de uma série de mudanças importantes nas políticas de

formação docente na última década, sobretudo a partir do Decreto 6.755/2009, promulgado no governo Lula da Silva (2003-2010), que teve como objetivo instituir uma política nacional de formação. A normativa foi responsável também por transferir para o âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as responsabilidades sobre formação docente, antes centralizadas na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em maio de 2016, o regulamento supracitado foi revogado pelo Decreto 8.752/2016 que, em consonância com o PNE 2014-2024, dispunha sobre a nova política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, seu desenvolvimento restou comprometido após o processo ilegal de impeachment contra a presidenta Dilma Roussef (2011-2016) e a crise política, econômica e institucional instalada no Brasil.

Com a subida ao poder do vice-presidente Michel Temer (2016-2018) foi posto em marcha por seu governo uma política de austeridade que, contando com larga maioria no Congresso Nacional, aprovou a Emenda Constitucional nº 95/2016 que congela o gasto social para os próximos vinte anos. Tal medida tem trazido sérias consequências para o país no que se refere à saúde, à assistência social e à educação. A agenda educacional passou a enfrentar restrições e retrocessos em forma de novas políticas e reestruturação de programas em curso.

No que se refere especificamente à formação docente, em outubro de 2017, foi lançada nova política nacional de formação de professores, ainda vigente, com a premissa de que “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do professor” e que “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (MEC, 2017).

A Política Nacional de Formação de Professores, apresentada em 2017 e que permanece vigente, está alinhada a um discurso que circula internacionalmente de que “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017). É com esse argumento que tem sido esvaziado o princípio definido coletivamente na Conferência Nacional de Educação de 2010 e retificado no PNE 2014-2024, de que a formação dos profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social, tratada como direito, e ser desenvolvida juntamente com a carreira visando à valorização docente (CONAE, 2010).

A proposta foi amplamente criticada por entidades educacionais⁶, tanto por seu caráter impositivo, construído sem diálogo com instituições formadoras, segmentos representativos dos profissionais da educação básica e demais atores da educação; quanto por reiterar o discurso de culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo um conjunto de elementos intra e extraescolares que impactam diretamente os resultados acadêmicos. As entidades alegavam que a política anunciada não trazia novidades e não propunha um aperfeiçoamento das ações e programas que haviam sido impulsionados desde 2009, ainda que insuficientes no contexto da formação. Demonstravam ainda preocupação com o aligeiramento das formações e a ênfase excessiva na formação prática, propalados pelo Ministério da Educação.

Considerado o curto espaço temporal da implementação da nova política, o governo recentemente instaurado do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que sinaliza para um contínuo desmonte das políticas voltadas a uma educação pública, de qualidade, democrática, inclusiva, laica e gratuita, este artigo não pretende focalizar a mudança de discurso e o desinvestimento crescente, que são evidentes. Mas sim discutir caminhos traçados nas políticas de formação inicial nos últimos dez anos e possíveis repercussões sobre a profissionalização docente no tempo presente.

⁶ Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC, assinada em conjunto por ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>, acesso em 26 de agosto de 2019

3. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O Quadro 2 relaciona alguns dos principais programas e regulamentos de abrangência nacional desenvolvidos nos anos recentes com efeitos sobre a formação docente inicial ou continuada.

Quadro 2 Principais Programas e Políticas de Formação Docente no Brasil (2005-2018)

Ano	Programa/Política
2005	Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
2006	UAB: Universidade Aberta do Brasil
2006	Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas
2007	Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
2007	Procampo: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
2008	Procampo, que foi criado em 2008, primeiro edital de 2009
2009	Parfor: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
2010	Pronera
2012	Pronacampo
2017	Residência Pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

3.1 Residência Pedagógica

Outro programa que se articula à atual política nacional de formação docente do MEC é o Programa de Residência Pedagógica. Regulamento pela portaria Portaria GAB

Nº 45, de 12 de março de 2018,⁷ que dispõe sobre a concessão de bolsas e estabelece o regime de colaboração entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica.

De acordo com a CAPES (2018) a Residência Pedagógica tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado pelos cursos de licenciatura, possibilitando a introdução do licenciando em escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Esse acesso deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um docente da unidade com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um professor da sua Instituição Formadora. Os objetivos do programa apontados pela CAPES (2018):

[...] 1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; 2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; 3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; 4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC (CAPES, 2018).

Seu funcionamento prevê:

a) Que as IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica. b) Que o Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos. c) Que o regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação. (CAPES, 2018).

⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/27032018>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

No Programa Residência Pedagógica serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa:

1. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais);
2. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);
3. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
4. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). (CAPES, 2018)

O Programa de Residência Pedagógica constitui uma nova ação que integra a atual Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e objetiva propiciar a imersão do licenciado na educação básica e, como o Pibid, engloba a formação inicial. Enquanto o Pibid atua com os licenciandos na primeira metade do curso, a Residência Pedagógica tem como público os estudantes matriculados na segunda metade da graduação e denomina a escola como escola-campo. O estudante será acompanhado pelo professor da escola básica, chamado de preceptor e na IES pelo professor, denominado orientador, que será coordenado por um docente da IES, o coordenador institucional.

O programa Residência Pedagógica, mantendo as reconfigurações do Pibid, também permite a participação de IES públicas e privadas. Segundo o Edital CAPES nº 06/2018, a carga horária prevista são 440 horas de atividades, sendo 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Os objetivos do Programa são:

1. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais);
2. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);
3. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor R\$1.400,00 (um

mil e quatrocentos reais); 4. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). (CAPES, 2018). 21 estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018).

Ao determinar tais objetivos, o Programa alinha a formação inicial à implantação da Base Nacional Comum Curricular e ao estágio curricular e gera novas críticas no campo educacional, por conter um viés pragmático e acentuar a discussão sobre uma fragmentação entre teoria e prática. Esse discurso, bastante usual na região latino-americana, especialmente difundido por organismos internacionais como Banco Mundial⁸ e Unesco, tem contribuído para a depreciação das instituições formadoras e desloca o problema da questão docente das condições de trabalho para a formação.

Diversas entidades e associações do campo da educação, bem como professores e estudantes, se manifestaram contrários aos Editais Capes de 2018, referentes ao Pibid e à Residência Pedagógica, como sinalizado no seguinte trecho, extraído de carta coletiva:

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas [Português e Matemática], conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]. [...] Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de

⁸ Ver publicação do Banco Mundial intitulada Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, em 2014, que integra Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese%20excellent-teachers-report.pdf>>, acesso em 22 de agosto de 2019.

formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos [...]. (Carta Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!, 2018).

As entidades ainda asseveram que “o Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos”. Na perspectiva das instituições que assinam a carta, a orientação dos editais viola o preconizado no Parecer e na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores.

Percebe-se, assim, que o redirecionamento das políticas de formação docente no Brasil se dá a partir de pressupostos que cada vez mais enfatizam a docência como um trabalho técnico, no sentido prático, o que pode levar ao empobrecimento da profissionalização docente. Uma sólida formação teórica é indispensável para o bom desempenho da prática profissional docente, que não se realiza plenamente sem a autonomia que lhe é inerente.

O momento presente não é nada animador e exige resistência e vigilância permanentes no sentido de manter as conquistas obtidas em períodos anteriores, ao mesmo tempo em que nos incita a repensar as concepções de formação como práticas isoladas ou como problemas específicos da educação. É necessário tomar a formação como um elemento fundamental da profissionalização docente, mas compreendê-la como um aspecto constitutivo dessa profissão que exige condições de trabalho e garantias de promoção na carreira, sem o quê padecerá por falta de atratividade.

3.2 PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)

Um marco recente nas políticas de formação docente no Brasil pode ser estabelecido pela promulgação do Decreto 6.700/2009, que teve como objetivo instituir uma política nacional de formação. Esta determinação transferiu para a CAPES, as responsabilidades com a formação docente, antes cabíveis à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Entretanto, este Decreto foi revogado em 09 de maio de 2016, por meio do Decreto 8752, com o objetivo de estabelecer os princípios e

objetivos, bem como a organização da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica Parfor, com a finalidade de atingir as metas aprovadas no PNE de 2014.

A importância do Parfor foi de impulsionar a formação em nível superior dos professores de Educação Básica, desenvolvendo programas e políticas de oferta e estímulo à habilitação em nível superior. Por intermédio desta política, foram oferecidas aos professores atuantes, cursos de licenciatura presencial e a distância, em instituições do ensino superior públicas e privadas, nas áreas de conhecimento da educação básica, cobrindo três modalidades: cursos para aqueles que não possuem a formação superior, sendo 2.800 horas e 400 horas de estágio supervisionado; cursos de segunda licenciatura, destinados aos docentes que atuam em área diferente da formação inicial, abrangendo carga horária de 800 a 1.200 horas; e cursos de formação pedagógica para docentes que possuem o bacharelado.

3.3 PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

Outra demarcação nas políticas de formação docente federais foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007. Também mantido pela Capes, o Pibid teve o objetivo de incentivar a docência assentando uma articulação entre as Universidades e as escolas básicas. Os objetivos do Programa apontados no primeiro edital, publicado em 12 de dezembro de 2007, buscavam: a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção

do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, 2007).

Nos seus anos iniciais o Pibid compreendia apenas as Instituições de Educação Superior (IES) nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, por serem disciplinas ou áreas que mais apresentavam carência de professores. Em seguida houve uma ampliação na oferta de outras licenciaturas, em um maior número de IES, incluindo as Comunitárias.

A partir dos editais divulgados pela Capes tanto instituições superiores públicas quanto privadas podem entrar no programa, essas Instituições recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital e elas são responsáveis por selecionar os bolsistas que participam do programa. Além dos Institutos Federais de Educação (IFE), todas as IES que ofereçam cursos de licenciatura e que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) podem candidatar-se ao Programa.

O fomento à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica passou a ser feito no âmbito da Capes em 2007, nos formatos presencial e a distância, retirando da Secretaria de Educação Básica do MEC a condução da política nacional de formação de professores.

A estrutura da Capes foi alterada em 30 de janeiro de 2017, por meio do Decreto 8.977, sendo que este manteve sua competência no sentido de se responsabilizar, em regime de colaboração com os entes federados e por meio de termos de adesão firmados com as IES, por articular junto a todos os níveis de governo as políticas de formação de professores, delineando ações para a formação inicial e continuada de professores. Continuou sendo de incumbência da Capes elaborar programas de modo a atender à demanda social por profissionais da educação, acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura por meio das avaliações dirigidas pelo Inep. O Inep também promove e apoia a estudos, pesquisas e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério. O intercâmbio com outros órgãos da administração pública do país é competência da Capes, bem como com organismos internacionais e com entidades privadas, objetivando a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e

continuada de profissionais da educação, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2012a). O Decreto nº 8.977/2017 evidencia as responsabilidades da Capes relativas ao fomento da política de formação de professores se expressariam nas ações da agência.

No período do governo Lula da Silva foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que buscou promover a melhoria e o incentivo à docência estabelecendo uma clara articulação entre as IES e as escolas públicas de educação básica. O programa, que será analisado a seguir, tentou aproximar os licenciandos do contexto da prática, na perspectiva da formação em serviço, concedendo bolsas aos diretamente envolvidos (estudantes de licenciatura, coordenador docente da IES, coordenador do subprojeto e professor supervisor que irá acompanhar o estudante no contexto escolar) como estímulo à participação.

Embora tenha obtido avaliações bastante positivas por parte de entidades educacionais, universidades, estudantes e representantes das categorias docentes, o projeto encontra-se em desconstrução. Paralelamente ganha espaço a proposta de Residência Pedagógica, lançada no governo de Michel Temer e reiterada no governo de Jair Bolsonaro.

O Pibid foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, durante o governo Lula da Silva, pelo então ministro Fernando Haddad, tendo como objetivos:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007)

Na época da sua implementação, o programa previa atender prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e etapas de ensino, nessa ordem: em primeiro lugar, para o Ensino Médio, privilegiando as áreas de maior carência de professores, como Física, Matemática, Química e Biologia; em segundo lugar, para Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo licenciatura em ciências e em matemática; e, em terceiro lugar, de forma complementar,

formar para a licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística; demais licenciaturas (BRASIL, 2007).

De acordo com o Relatório de Gestão referente ao período 2009-2014, produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Capes, as atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. Mas a ampliação do programa se deu em curto prazo: de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o Pibid expandiu para a concessão de 49.321 bolsas em 2012.

No ano de 2013, considerando os resultados positivos alcançados e a crescente demanda, o programa passou a atender toda a Educação Básica, englobando a educação de jovens e adultos, de indígenas e educação do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Dessa forma foi publicado o edital nº 66/2013, intitulado Pibid Diversidade, que tinha como finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência para esses públicos específicos.

No mesmo ano, o Pibid passou a permitir a concessão de bolsas para estudantes de cursos de licenciaturas de IES privadas, exclusivamente para atender aos bolsistas do Programa Universidade para Todos⁹(ProUni). Essa alteração teve um impacto significativo, uma vez que nas instituições privadas estão concentradas 61,1% das matrículas dos professores em exercício (INEP, 2018). Assim, no ano de 2014 foram concedidas, no total, 90.254 bolsas, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *campi*, sendo que a região Nordeste concentrava o maior percentual de bolsistas (31%). Apenas no espectro do Pibid Diversidade foram 3.194 bolsas em todo o país.

Porém nos anos seguintes teve início um processo de contração do orçamento do programa. Em 2016, segundo consta do Relatório de Gestão da Capes, foram 73.300 bolsas concedidas; em 2017, o relatório aponta que foram destinadas 72.720 bolsas, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica, contemplando 36 áreas de licenciatura, distribuídas em todas as unidades federativas (DEB, 2017). Já a última chamada apresentada, que corresponde ao Edital nº

⁹ O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096, de 2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Um dos públicos do programa são professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, que podem concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura.

07/2018, determinava a concessão máxima de até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência.

Vale ressaltar que várias manifestações a favor da continuidade do Pibid têm eclodido no país, considerando as frequentes tentativas de desmonte de ações, corte de verbas e redefinição de propostas que envolvem as políticas educacionais, por parte do governo, o que coloca sob ameaça as dinâmicas de formação docente. Merece destaque o Movimento Fica Pibid, que surgiu em 2016, quando, após a saída de Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer propôs o corte de 50% nas bolsas. Um dos atores importantes nesse processo de mobilização e que se levanta contra os ataques à continuidade do programa e aos consecutivos redirecionamentos é o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid), criado inicialmente com o objetivo de estabelecer uma interlocução permanente entre os projetos institucionais apoiados pelo Pibid e, por outro lado, a Capes.

O Fórum defende a necessidade de uma política pública que possa atender as demandas sociais de formação docente ancoradas em uma perspectiva de valorização da profissão docente e, em carta publicada em 2016, sinalizou vários problemas em relação às reconfigurações dos editais. Em referência à Portaria nº 46/2016, que aprovava novo regulamento para o Pibid, o Fórum alertou para o deslocamento na natureza do Programa para atender ao reforço escolar; para a ausência de informações sobre diversas áreas do conhecimento, como Licenciaturas em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança etc; para a omissão em relação à Educação Infantil, Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos; para a redução da quantidade de professores envolvidos, dentre outros pontos.

As reconfigurações são acentuadas no Edital nº 7, de 2018. Nessa chamada, os objetivos do programa estão postos de forma bastante similar à redação original, como se pode verificar a seguir:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-

aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, Edital 7/2018)

Porém, o regulamento impõe várias transformações significativas nas regras do jogo. Uma delas refere-se à definição de novos critérios para a seleção dos bolsistas: a partir de então, os selecionados devem obrigatoriamente estar na primeira metade do curso de licenciatura, quando anteriormente poderiam participar alunos que se encontrassem em qualquer etapa da graduação. Aqueles que estiverem em etapa posterior, poderão candidatar-se ao Programa de Residência Pedagógica. Além disso, o Pibid passou a prever a possibilidade de participação de licenciandos sem a concessão de bolsas, estimulando o retorno de uma perspectiva do voluntariado na educação, que precisa ser superada no sentido da profissionalização docente. É importante destacar que as bolsas¹⁰ representam para determinados graduandos um importante auxílio financeiro, sobretudo neste período recente em que se observa a redução do orçamento das universidades para a assistência estudantil. Num modelo de contratualismo, o Edital de 2018 impõe também limites à autonomia universitária, uma vez que nos anos anteriores as IES poderiam definir em quais unidades de educação básica os estudantes dos cursos de licenciaturas desenvolveriam as atividades. Agora, porém, a escolha das escolas parceiras deve se dar por meio de Acordo de Cooperação Técnica, a ser firmado entre a Capes e as secretarias de educação. Dessa forma, observa-se um retrocesso na aproximação entre universidade e escola. Quando de seu lançamento, o Pibid havia justamente intensificado a discussão sobre a necessidade de maior articulação da educação básica e universidade, como um princípio fundamental da formação de professores. Ainda no que tange à autonomia, o novo edital determinou como um dos princípios para a aprovação dos projetos de iniciação à docência a necessidade de uma “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). Esse mesmo direcionamento é dado ao Programa Residência Pedagógica, como se verá no tópico a

¹⁰ No edital 07/2018, as bolsas correspondem aos seguintes valores: I. iniciação à docência, no valor de R\$400,00, para discentes de curso de licenciatura; II. coordenador institucional, no valor de R\$1.500,00, para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência; III. coordenador de área, no valor de R\$1.400,00, para docente da IES que coordenará área do subprojeto; IV. professor supervisor, no valor de R\$765,00, para professor da escola de educação básica que acompanhará o discente na escola.

seguir, e é foco de crítica contundente de entidades e instituições representantes dos trabalhadores da educação, devido ao estreitamento curricular e alinhamento com uma lógica de avaliação de resultados contidos na nova Base.

Outras mudanças relevantes dizem respeito ao fato de a normativa ensejar a participação de IES privadas com finalidade de lucro no Pibid, bastando para tanto que elas possuam ao menos um curso de licenciatura participante do ProUni; à ampliação da média de bolsistas por professor supervisor e a não previsão de verbas para custeio e manutenção dos subprojetos selecionados.

Em síntese, pode-se afirmar que o Pibid, inicialmente vinculado a IES públicas, é um programa de grande relevância no processo de formação inicial de docentes, cumprindo um papel importante ao fomentar a aprendizagem da profissão no espaço da prática e, simultaneamente, estimular sua reflexão no espaço acadêmico, a partir do estreitamento do vínculo da universidade com a educação básica. Porém, as recentes reestruturações desviam o programa de seus princípios originais e podem ter efeitos na identidade docente, enfatizando um profissionalismo gerencial, ao invés do profissionalismo ocupacional.

3.4 PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas)

O Programa de Consolidação de Licenciaturas (Prodocência), por sua vez, apoiava projetos de caráter institucional, tendo em vista o estudo e desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas instituições públicas de educação superior, a criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e a criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura. Financiava itens de custeio e de capital e no último edital, publicado em 2013, foram beneficiados 62 projetos para execução no período de 24 meses subsequentes¹¹.

Tem como seus objetivos aumentar a integração entre a educação básica e a superior, superar problemas identificados nas avaliações de cursos de licenciatura,

¹¹ Dados extraídos de <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas_encerrados/prodocencia>, acesso em 26 de agosto de 2019.

umentar a qualidade dos futuros docentes a partir de unidades acadêmicas interdisciplinares. O seu primeiro edital foi lançado em 2006, pela Secretaria de Educação Superior.

A Capes assumiu o programa em 2008, no edital Edital nº 02/2008 CAPES/SESU, publicado em junho de 2008 e tinha como objetivo estimular um elevado padrão de qualidade para os cursos de formação de docentes:

Ao assumir o Prodocência, originalmente lançado pela SESu/MEC, a CAPES ampliou os recursos destinados ao programa e permitiu apoio a um número maior de instituições. O programa é articulado com o PIBID, o Observatório da Educação e os cursos de formação de professores do PARFOR, para ampliar o potencial do programa e seus benefícios educacionais. (BRASIL, 2008)

A periodicidade dos editais e o incentivo à construção de redes e de propostas interdisciplinares são fatores fundamentais para que as instituições de educação superior aperfeiçoem o desenho de novas propostas, gerando uma dinâmica de aprimoramento recíproco e contínuo, com impactos positivos na formação de professores e na educação.

3.5 UAB (Universidade Aberta do Brasil)

A modalidade de educação a distância (EaD) tem se expandido no Brasil desde fins da década de 1990, com ênfase na oferta de cursos regulares de graduação, sobretudo os de licenciatura. Incorporada à política nacional de formação docente, a EaD tem constituído no último decênio uma importante estratégia para a melhoria do índice de professores da educação básica com certificação adequada,

bem como para a expansão do sistema de educação superior brasileiro, atingindo regiões onde o acesso dos estudantes ao nível terciário era restrito ou inexistente. Por outro lado, a forma como essa modalidade de ensino tem sido implementada suscita questionamentos sobre a qualidade da formação ofertada e sobre a estrutura do modelo proposto e que se efetiva nos cursos de licenciatura. Em primeiro lugar, constata-se uma predominância do setor privado na oferta de cursos EaD no país.

Ademais, diversas fragilidades são evidenciadas na modalidade a distância, como a infraestrutura deficiente nos polos de apoio presencial; a difusão de uma nova concepção de sujeito docente, mais fragmentada, com múltiplas funções e discutível nível

de aptidão para uso dos recursos tecnológicos nas plataformas virtuais de ensino e aprendizagem; o distanciamento dos cursos em relação às especificidades do processo de formação de formadores que irão atuar na educação básica, dentre outras questões. É neste contexto que este artigo se situa, com foco na formação de professores a distância e o objetivo de problematizar as tensões e conflitos inerentes à sua oferta.

A formação de professores no Brasil admite atualmente uma diversidade de modalidades: presencial, semipresencial e a educação a distância. A modalidade presencial é considerada como aquela que acontece em uma sala de aula física e a semipresencial é composta por uma parte presencial e virtual. Já a educação a distância ocorre quando professores e alunos se conectam por tecnologias, como a internet, não necessariamente ligados fisicamente. Podem ainda ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o cd-rom, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. A partir da década de 1990 verificou-se uma expansão das matrículas no sistema de educação superior nacional, tendo sido a modalidade EaD uma das propulsoras desse processo. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2017a), o Brasil possui 8.048.701 matrículas em cursos de graduação, distribuídas entre as modalidades de ensino presencial (82,4%) e a distância (18,6%). Quanto aos graus acadêmicos, observa-se uma predominância dos estudantes nos cursos de bacharelado (69%), seguidos pelos de licenciatura (18,9%) e os tecnológicos (11,8%). Dentre os três tipos de titulação, a licenciatura foi a que apresentou menor crescimento na última década: entre os anos de 2006 e 2016, as matrículas nos cursos de formação de professor tiveram um incremento de 48,5%, enquanto os cursos de bacharelado e os tecnológicos registraram para o mesmo período um aumento de 74,9% e de 190,3%, respectivamente. Entretanto, é nas licenciaturas que a modalidade a distância mais se desenvolveu (INEP, 2017a). Em 2016, dos 1.494.418 graduandos vinculados a EaD no país, cerca de 43% eram alunos de cursos de licenciatura.

Houve no último decênio um leve decréscimo no número de alunos que frequentam cursos de licenciatura presenciais; todavia, as matrículas no ambiente virtual triplicaram. Essa variação positiva na educação a distância é convergente às políticas de formação docente implementadas desde meados da década de 1990, que enfatizaram essa modalidade como estratégia para ampliar o número de profissionais da educação básica com formação em nível superior.

Em segundo lugar, a LDB estabelece no inciso terceiro do artigo 62, também incluído pela Lei nº 12.056/2009, que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996). Mas, como já ilustrado em gráfico anterior, a EaD tem sido a modalidade preponderante para o crescimento das matrículas nas licenciaturas nos últimos dez anos. Dos licenciandos matriculados em IES privadas, 59,3% realizavam em 2016 cursos a distância. No caso das IES públicas, o percentual de alunos em cursos de licenciatura a distância era de 14,1%.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda retoma a questão da EaD no seu artigo 80 que, dentre outros pontos, normatiza a competência da União no que tange ao credenciamento das instituições que irão oferecer essa modalidade, bem como a responsabilidade dos entes governamentais na produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e autorização para a sua implementação. Esse artigo foi posteriormente regulamentado na forma do Decreto nº 5.622, de 2005, que dispunha objetivamente sobre os termos e critérios para a oferta dos cursos de educação a distância para todos os níveis educacionais. Tal normativa representou até recentemente o principal marco regulatório da modalidade EaD, porém foi recentemente revogada com a publicação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a). Este, por sua vez, teve suas normas especificadas na Portaria nº 11 do Ministério da Educação, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve seu primeiro edital publicado em fins de 2005, embora a sua institucionalização tenha ocorrido um pouco mais tarde, com a publicação do Decreto nº 5.800 em 08 de junho de 2006. Atualmente a UAB é gerenciada no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Pelo Decreto nº 5.800/2006 “fica instituído 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”, tendo como prerrogativa “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006). O modelo fomentou uma espécie de consórcio entre universidades públicas – responsáveis por planejar e implementar os cursos – e as prefeituras

municipais e os governos dos estados, que se dispõem a organizar os polos da educação a distância, concessão e manutenção do espaço físico e quadro de funcionários necessários para o seu funcionamento. Um polo UAB pode abrigar atividades de mais de uma IES e deve localizar-se, preferencialmente, em municípios que tenham entre 20 e 50 mil habitantes e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior.

O sistema UAB focaliza os cursos de licenciaturas que, juntamente com a graduação em Administração, tem sido os mais ofertados a distância ao longo dos anos, Alonso (2014, p. 48) destaca que a política vigente considera certos campos do conhecimento como mais afeitos à formação na modalidade EaD do que outros. Segundo dados compilados por Nunes (2018, p.35-36), entre os anos 2006 e de 2015 a UAB ofereceu um total de 607.675 vagas, das quais 59,3% eram de cursos de graduação e as demais de cursos de educação continuada. Dentre as graduações, 77,8% referiam-se a cursos de licenciatura.

O grau acadêmico no qual a EaD, de forma geral, mais se desenvolveu no Brasil na última década foi a licenciatura. Em 2016, das matrículas em licenciaturas, 42,1% eram em cursos a distância; enquanto a média geral de matriculados na educação superior nessa modalidade é de 19% (INEP, 2017a). Se considerado isoladamente o universo de docentes da educação básica que frequentavam cursos de educação superior em 2016, a participação da EaD é ainda mais relevante, representando 46,2% das matrículas deste grupo específico.

Com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) se impõe uma grande mudança no modelo de formação inicial docente no país. Com seu primeiro edital publicado em fins de 2005 e sua institucionalização no ano seguinte, com a publicação do Decreto 5.800/2006, o programa buscou expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país, com ênfase nas licenciaturas. O modelo fomentou um consórcio entre universidades públicas – responsáveis por planejar e implementar os cursos – e as prefeituras municipais e os governos estaduais, que se dispuseram a organizar os polos de educação a distância, com concessão e manutenção de espaço físico e de funcionários para o seu funcionamento. Entre 2006 e 2015, conforme dados da Capes compilados por Nunes (2018), a UAB ofereceu um total de 607.675 vagas, das quais 59,3% eram cursos de graduação e as demais de programas de educação continuada. Dentre as graduações, 77,8% referiam-se a cursos de licenciaturas, o que

evidencia o alcance da iniciativa.

O modelo UAB, entretanto, é alvo de diversas críticas, devido à concentração dos polos nas regiões Sul e Sudeste, à questão da infraestrutura dos polos de apoio presencial e ainda à diversidade de sujeitos docentes envolvidos (professor conteudista, professor formador, tutor a distância, tutor presencial), que pode fragmentar o processo de ensino e comprometer a prática educativa em si. Ao final de 2017, segundo dados da Capes compilados por Bosco, Souza e Gomes (2018), o sistema Universidade Aberta do Brasil estava estabelecido em um total de 106 instituições públicas de Educação Superior, compreendendo 681 polos de educação a distância¹².

A UAB foi um dos programas incorporados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Lançado em 2009, o Parfor teve importância capital no sentido de alavancar a formação em nível superior dos professores da Educação Básica, desenvolvendo programas e políticas de fomento à habilitação em nível superior. Por meio do Parfor, foram oferecidas aos professores em exercício matrículas em cursos de licenciatura presencial e a distância, em instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, nas áreas de conhecimento da educação básica, envolvendo três modalidades: cursos para aqueles que não possuem a formação superior; cursos de segunda licenciatura, destinados aos docentes que atuam em área diferente da formação inicial; e cursos de complementação pedagógica para docentes que possuem apenas o bacharelado. Desde 2009 até o ano de 2016, segundo dados da Capes¹³, foram implantadas 2.903 turmas via Parfor, em um total de 510 municípios, envolvendo 103 IES e compreendendo 94.727 matriculados e 44.843 docentes formados. Em 2018, estavam em andamento 588 turmas com 22.506 matriculados.

3.6 Educação Indígena

Na Constituição Federal Brasileira de 1988 (Capítulo III, Artigo 210), está previsto aos indígenas a formação educacional básica comum respeitando sua cultura. Em

¹² Os dados referentes ao sistema UAB foram extraídos de artigos de outros autores publicados em periódicos científicos, pois as informações não se encontram mais disponíveis na atual versão do site da Capes, cujo acesso ocorreu em agosto de 2019.

¹³ Dados extraídos de <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegura a população indígena o direito a educação, fortalecendo sua cultura e língua materna. Em 2011 a lei foi alterada, obtendo obrigatoriedade do ensino de cultura e história indígenas nas escolas de todo o país.

O MEC criou em 2001 o programa educacional Parâmetros Curriculares em Ação: Educação Escolar Indígena que tinha como objetivo incentivar a formação docente indígena, com doze módulos:

Ao longo desses doze módulos, um conjunto variado e dinâmico de atividades é proposto a fim de propiciar, aos professores em formação, o desenvolvimento de diferentes capacidades, alicerçadas na reflexão sobre suas práticas em sala de aula e sobre os novos procedimentos, conceitos e atitudes que o Programa pretende abordar. (BRASIL, 2001)

No ano de 2002, o MEC publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que era um guia para construir e alastrar o sistema de uma escola indígena. Instruiu muitos educadores da rede pública e municipal, que em grande parte não tinha intimidade com a educação indígena.

Criado em 2005, o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, tinha como objetivo de “garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas.” SECAD/MEC (BRASIL, 2007, p. 42)

A Coleção Educação para Todos foi lançada em 2006, onde inclui a Formação de Professores Indígenas – repensando trajetórias como subsídio para diferentes atores - na qual líderes indígenas e gestores governamentais formulavam a criação de programas de formação docente de indígenas.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica definiu que:

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. § 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se

entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (BRASIL, 2012).

Em 2014, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, tendo como objetivos:

II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2014)

3.6.1 PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais)

Os cursos de licenciatura intercultural indígena se configuram como uma experiência alternativa às formas tradicionais de formação inicial de professores. Essa modalidade tem o objetivo de formar profissionais para atuar, prioritariamente, em aldeias indígenas. Essa experiência visa a formação de os professores para trabalhar na escolarização básica de crianças, jovens e adultos indígenas, possibilitando o desenvolvimento da educação em suas comunidades. A partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni) muitas universidades públicas brasileiras implementando projetos dessa natureza.

O PROLIND é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secad/MEC, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão (Se- cadi), com apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento as suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

O PROLIND apoia projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes , tais como línguas maternas , gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados devem também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades.

Desde o lançamento em 2005, até 2010, o PROLIND teve três editais de convocação, sendo o Edital no 5, de 29/6/2005, o Edital no 3, de 24/6/2008 e o Edital no 8, de 27/4/2009.

O Brasil conta na atualidade com cerca de 23 cursos desse gênero que possuem a modalidade alternância, com o objetivo de formar os filhos de lavradores e até mesmo os próprios lavradores, a partir de referências que lhes amparam a execução de uma forma mais coerente de viabilizar sua vida no campo. Nesse sentido, os cursos são voltados para a realidade do contexto indígena, sendo composto por dois blocos: Bloco I, também denominado Núcleo Comum [de um ano e meio] com um currículo único para todos os acadêmicos e Bloco II, também denominado Núcleo Específico [de dois anos e meio] organizado em quatro grandes áreas de formação especializada: Educação Intercultural e Ciências Sociais; Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática; Educação Intercultural e Ciências da Natureza¹³.

Os cursos de licenciatura indígena ofertados pelas universidades públicas, além de distintos entre si, respeitam as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia. Num esquema pedagógico de alternância, o curso tem duração de quatro anos, sendo que os alunos indígenas passam tempos nas comunidades e tempos nas universidades. A primeira turma, com 87 alunos, se formou no final de 2015. O curso é custeado pelo Ministério da Educação, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e

¹³ Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br>. acesso em dez. de 2017.

Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Uma das dinâmicas de formação inicial que se destaca no conjunto apresentado refere-se à oferta de cursos de licenciatura dirigidos a segmentos específicos da população, como os Programas de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais (Prolind). Ele é um programa de formação de professores a nível superior, criado em 2005 atuando na educação básica em escolas indígenas. O programa apoia projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação docente para aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas, como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades. Uma política pública da União a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país.

O Prolind buscou-se promover o reconhecimento dos estudos de temas relevantes para os povos indígenas, tais como a língua materna, a gestão, a cultura e a sustentabilidade das terras. O país tem hoje cerca de 20 cursos de licenciatura indígena e 40 cursos de licenciatura em educação do campo, segundo dados do Ministério da Educação¹⁴.

O Edital 2008 tem como objetivo específico apoiar os projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais para formar professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das comunidades indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

Foram lançados até hoje três instrumentos jurídicos desse tipo (o já mencionado edital 2005, o edital 2008 e o edital 2009), que por sua vez já contemplaram 20 institutos de ensino superior. O MEC estima que 1564 professores indígenas estavam em formação no ano de 2010 em cursos financiados pelo PROLIND. Inicialmente, o edital de 2005

¹⁴ Dados extraídos de <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>>, acesso em 26 de agosto de 2019.

previa também o apoio a projetos que visassem a permanência de estudante indígenas em cursos regulares, mas nos editais seguintes tal eixo de financiamento deixou de existir.

3.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Santos e Silva (2016), o termo Educação do Campo está relacionado a uma reflexão pedagógica que resulta em diversas práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. As políticas públicas que atendem a esta diversidade “representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais” (SANTOS E SILVA, 2016, p.137).

De acordo com a Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo (2017), as Licenciaturas em Educação do campo foram configuradas a partir de 2005 com o primeiro curso na UFMG, em 2008 com quatro universidades piloto (UNB, UFMG, UFBA, UFSE), através do Procampo e, posteriormente, em 2009 e 2012 a ampliação do Procampo, alcançando 42 cursos.

Tais licenciaturas são organizadas por área de conhecimento, a saber: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias. Esta organização curricular está de acordo ao que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, que busca superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir no modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

Essas licenciaturas apresentam hoje um quantitativo aproximadamente de 6.053 alunos, 630 professores, 84 técnicos de nível médio e 42 técnicos em assuntos educacionais, segundo, o edital 02/2012 e os dados do censo de 2015 do Ministério da Educação. Ressalta-se que o número de alunos sofreu alterações com as novas entradas ocorridas até o primeiro semestre de 2017. Evidencia-se que para a funcionalidade dos cursos em alternância, são necessárias as seguintes condições infraestruturais:

alojamento, transporte e alimentação, sendo que cerca de 90% dos cursos não possuem alojamento da universidade sendo necessários recursos para esse fim. No entanto, hoje todos os 42 cursos em funcionamento necessitam de recursos para alimentação e transporte.

Estes cursos têm como objeto a formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não-escolares. A organização curricular desta graduação prevê etapas (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Nesse sentido a alternância de tempos e espaços tem como objetivo uma atuação orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação.

3.7.1 PRONERA

A expansão educacional das últimas duas décadas no Brasil, teve o efeito de colocar em debate novos formatos escolares que poderiam efetuar a expansão do direito à educação. A Educação Superior é concentrada institucional e geograficamente e também a formação docente, em consequência desse fato. A centralização urbana dessas ofertas são frequentemente criticadas em debates acadêmicos e políticos, e entre os movimentos sociais e governos, como demonstrado pelas as Conferências Nacionais de Educação, ocorridas em 2010 e 2014.

Os sistemas escolares excluíram por séculos grupos que nas últimas duas décadas passaram elaborar projetos específicos de proposição de políticas públicas dirigidas à educação. Esses segmentos têm apresentado propostas que expõem concepção e fundamentação específicas de educação e de prática pedagógica para orientar a formação de professores que devem atuar nas escolas que atendem a esses públicos específicos. As experiências que se destacam nessa direção são a Pedagogia da Terra, inspirada pelos movimentos em defesa da reforma agrária, mais especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), e as Licenciaturas Intercultural e Indígena que se

apresentam como respostas ao nível das políticas públicas às demandas dos movimentos étnico-raciais.

O Pronera foi resultado das discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, realizado em 1997. Fruto do reconhecimento da necessidade aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. No encontro foi identificada a necessidade de articular várias ações existentes desenvolvidas por organizações sociais e universidades que atendiam a promoção da educação do campo, o que gerou na criação do Pronera. (SANTOS E SILVA, 2016, p.138).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, integrou o Pronera à política pública de Educação do Campo (art.11º), sendo reconhecido como um marco importante na história da educação do campo no Brasil. O Pronera foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do MST. O objetivo do programa é:

[...] Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2016, p. 18)

O Pronera visa capacitar educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, para que estes possam atuar como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. O programa nesse sentido, visa promover o desenvolvimento sustentável, suas ações foram definidas tendo como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. O diálogo permeia essas práticas educacionais, baseando-se na práxis e da transdisciplinaridade. A efetiva parceria entre o Pronera com o Incra e com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas e comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais é o que caracteriza essa política¹⁵.

Devido às especificidades do público-alvo do programa, jovens e adultos assentados, os cursos são organizados a partir da Pedagogia da Alternância, envolvendo assim situações vivenciadas pelos sujeitos implicados. Esta metodologia de trabalho

¹⁵ Disponível em: www.incra.gov.br. Acesso em dez de 2017.

prevê dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. O Tempo Escola é reservado às aulas e atividades presenciais na qual toda a turma é reunida e se organiza para a sua formação político-pedagógica. O Tempo Comunidade é o período em que o educando retorna ao seu assentamento e desenvolve atividade de pesquisa, estágio ou intervenção, a fim de buscar elementos da sua realidade para a compreensão da teoria apresentada nas aulas. O programa desta maneira promove projetos de alfabetização e escolarização de assentados e acampados; projetos de escolarização e formação continuada dos educadores do campo; projetos de formação profissional de nível médio, técnico e superior para os assentados (Brasil, 2004).

O Pronera passou a sofrer cortes no seu orçamento, em 2016 os recursos para o programa chegavam a R\$ 30 milhões, já em 2017 foi de pouco mais de R\$ 11 milhões., De acordo com os responsáveis pelo Programa esse recurso não cobre sequer os compromissos já assumidos e em curso, que são de R\$ 21,7 milhões. E cortes maiores ainda virão, pois a previsão do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2018 é de destinar apenas R\$ 3 milhões ao programa. Esses cortes orçamentários põem em risco o Programa e prejudicam os quase seis mil estudantes que estão atualmente em cursos do Pronera e outros 14.500 que aguardam por cursos que estavam por ser implementados, curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), graduação e pós-graduação.¹⁶

3.7.2 PROCAMPO (*Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo*)

Segundo Silva e Souza (2016) a experiência e os resultados obtidos com as ações do Pronera possibilitaram a criação de novas políticas públicas, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2007, resultado de parcerias estabelecidas com as IES públicas brasileiras.

[...] objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica. O Procampo reconhece e defende a necessidade de formação

¹⁶ <http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html>

inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo. Este programa, enquanto política pública, contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional, até então destinada ao campo, considerou tal espaço, apenas a extensão da cidade, de modo que, a instituição escolar, os currículos, as histórias, identidades e memórias de educadores/as foram constantemente desconsideradas. O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB). (SILVA E SOUZA, 2016, p. 140)

O Procampo visava fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, articulando ensino, pesquisa e extensão, por área de conhecimento.

3.7.3 PRONACAMPO (*Programa Nacional de Educação do Campo*)

Também a partir da necessidade de intensificar o apoio à Educação no Campo, foi criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Pronacampo tem como objetivo geral

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (PRONACAMPO, DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p.6)

O PRONACAMPO está estruturado em três eixos. O eixo 1 engloba a Gestão e Práticas Pedagógicas, o eixo 2 versa especificamente sobre a formação de professores e o eixo 3 a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica.

O eixo 2, sobre a formação de professores no âmbito da formação inicial, tem como objetivo “Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”. Já em relação à formação continuada visa apoiar “à oferta de formação

continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola” (PRONACAMPO, DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p.10- 11)

O Programa foi criado em 2011 e está integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O PRONACAMPO Recebe apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e disponibiliza vagas no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC). (SILVA E SOUZA, 2016, p. 142)

3.8 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores para a educação especial no Brasil sofreu influência das discussões internacionais, principalmente, a partir da década de 1990. As cúpulas internacionais, realizadas entre os anos 2011 e 2017 e que tratam da formação de professores, discutem de forma recorrente a importância da formação dos docentes para que promovam a equidade nos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, a educação inclusiva ganha destaque.

Em 2014, um documento intitulado “Equidade, Excelência e Inclusão na Educação: Lições de Política de Todo o Mundo” elaborado por Andreas Schleicher, afirma que excelência e equidade devem caminhar juntas.

No Brasil, a partir das demandas cada vez mais emergenciais para o estabelecimento da educação inclusiva, a formação de professores de educação especial adquiriu relevância. Alguns programas ganharam destaque nessa perspectiva (BRASIL, 2016). O *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial* teve como propósito garantir a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização nas modalidades presencial e a distância destinado a professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular. Tal demanda veio de encontro com a necessidade de formação de profissionais demandada pelo programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007. Entre os anos de 2007 a 2015, foram disponibilizadas 98.500 vagas para formações de professores nesse programa (BRASIL, 2016). Importante salientar que

desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais ganhou prioridade no sistema educacional brasileiro.

Já o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* ofereceu formação continuada com duração de 40 horas destinadas a gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Tal programa consistiu em um sistema de multiplicadores, no qual os profissionais formavam outros gestores e educadores. No período de 2004 a 2015 foi registrado um total de 183.815 professores formados por meio desse programa (BRASIL, 2016).

No contexto da formação inicial, por meio das licenciaturas, há a previsão de que as instituições de ensino superior ofereçam formação docente contemplando em seus currículos conhecimentos acerca da Educação Especial (Resolução CNE/CP nº 1/2002). Essa recomendação foi contemplada na resolução CNE/CP número 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), instituiu diretrizes para que todos os cursos de licenciatura e pedagogia incluíssem a disciplina de Educação Inclusiva nos currículos. Além disso, as redes públicas de educação básica dos estados passaram a investir também em programas de formação continuada para os professores da educação especial.

Esses programas de formação contribuíram para que houvesse um aumento gradual e constante no número de professores com esse perfil, como podemos atestar nas tabelas abaixo. Na sequência, Região Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Quadro 1 - Distribuição de professores pela região Sul do Brasil

PROFESSORES	Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Total
Tipodeatendimento: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	13.463	6.001	15.222	34.686
Docente de turma exclusiva de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação(Cla sses Especiais)	18.616	318	5.249	24.183

Fonte: Censo de Educação Básica 2018.

Quadro 2 - Distribuição de professores pela região Sudeste do Brasil

PROFESSORES	Minas Gerais	Espírito Santo	Rio de Janeiro	São Paulo	Total
Tipo de atendimento: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	9.944	4.972	5.433	13.876	34.225
Docente de turma exclusiva de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Classes Especiais)	9.239	0	3.915	13.569	26.723

Fonte: Censo de Educação Básica 2018

Quadro 3 - Distribuição de professores pela região Centro-oeste do Brasil

PROFESSORES	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso	Goiás	Distrito Federal	Total
Tipo de atendimento: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2.100	1.558	4.434	3.089	11.181
Docente de turma exclusiva de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Classes Especiais).	2.058	1.204	852	1.155	5.269

Fonte: Censo de Educação Básica 2018.

Quadro 4 - Distribuição de professores pela região Nordeste do Brasil

PROFESSORES	Maranhão	Piauí	Ceará	Rio Grande do Norte	Paraíba	Pernambuco	Alagoas	Sergipe	Bahia	Total
Tipo de atendimento: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2.305	1.586	5.560	2.668	1.865	2.439	2.543	659	7.946	27.572
Docente de turma exclusiva de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/supertotação (Classe Especiais)	724	65	739	1	216	507	17	165	977	3.411

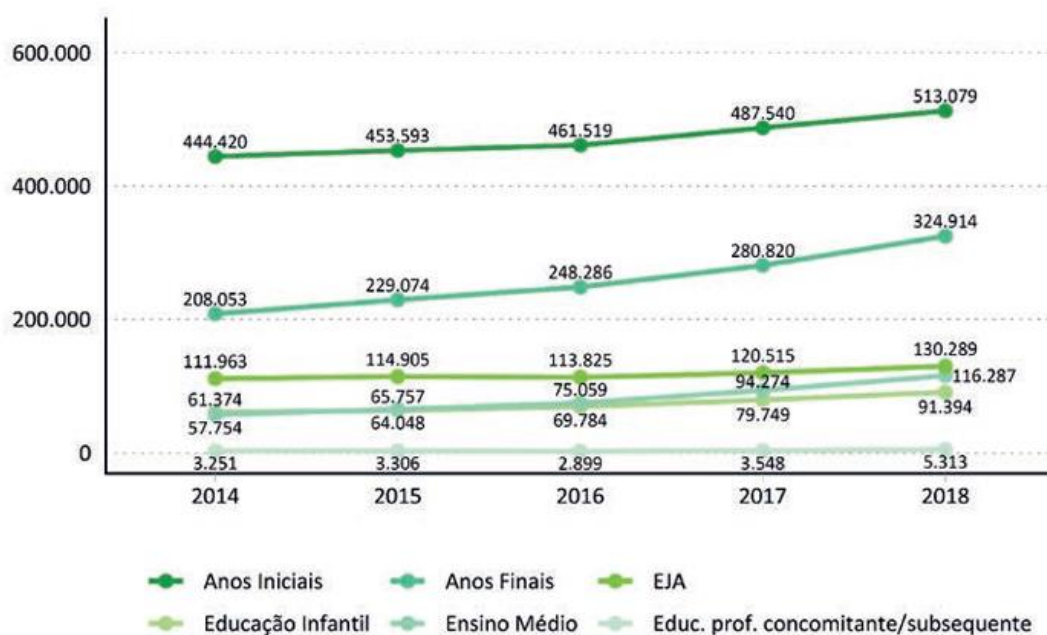
Fonte: Censo de Educação Básica, 2018.

Quadro 5 - Distribuição de professores pela região Norte do Brasil

PROFESSORES	Rondônia	Acre	Amazonas	Roraima	Pará	Amapá	Tocantins	Total
Tipo de atendimento: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1.592	764	1.009	319	5.546	1.420	1.050	12.100
Docente de turma exclusiva de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/supertotação (Classe Especiais)	570	0	787	0	139	108	745	2.349

Fonte: Censo de Educação Básica, 2018.

A atual legislação nacional prevê algumas possibilidades de formação dos professores para atuarem na educação especial (formação inicial, continuada, especialização). Um ponto importante a ser destacado é que, embora o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais seja o modelo privilegiado nesse momento, os professores que atuam nas salas comuns têm recebido sistematicamente, cada vez mais alunos com deficiência.



Fonte: Resumo Técnico da Educação Básica – INEP (2018)

Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2018, com exceção da EJA, todas as etapas da educação básica apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2014 e 2018, foi observado na educação infantil. Portanto, a formação de professor para atuar com educação especial no Brasil, não pode se restringir àqueles que atuam em Salas de Recursos. Os alunos com deficiência estão cada vez mais presentes nas salas de aula comuns, exigindo dos professores brasileiros uma formação que contemple conhecimentos específicos sobre as deficiências, mas também, sobre tecnologia assistiva, adaptações curriculares, manejo comportamental, comunicação assistiva, dentre outros. Esse é o desafio atual da formação de professores a partir do paradigma da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOSCO, C. S.; SOUZA, J. F.; GOMES, H. S. O. Formação de professores a distância: desafios contemporâneos. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 14, n. 28, p. p.100-117., jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 16 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02 de março de 2019.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF mar 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional. Brasília, DF dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.MEC. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso: em 02 mar. 2019.

_____. Portaria Normativa nº 38, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em 15 mai, 2019.

_____. Portaria Normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diário Oficial da União, 03.jan.2011, seção 1, p.06, 2010.

_____. Edital 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 3 ago, 2019.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2010.

_____. Relatório de Gestão DEB 2009 – 2013. v. 1. s/d. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB_relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em 3 agos. 2019.

_____. Relatório de gestão 2013. Capes, Diretoria de Formação de Professores da

Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

_____. Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

_____. Pibid Diversidade. Brasília, set. 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 04 ago, 2019.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 26 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 02 mar, 2019.

_____. Relatório de Gestão/DEB 2015.Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf>. Acesso em 10 ago, 2019.

_____. Portaria nº 46/2016. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 10 ago, 2019.

_____. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf>. Acesso em 02 mar, 2019.

_____. Relatório de Gestão/DEB 2017. CAPES. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf>. Acesso em 10 ago, 2019.

_____. Portaria n ° 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/36-noticias/8989-portaria-altera-regulamentacao-de-programas-de-educacao-basica>> Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. Edital CAPES nº 06/2018. Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 15 jul, 2019.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira): manual de operações. Brasília, Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/proneira/manual_proneira_-_18.01.16.pdf. Acesso em 26 ago, 2019.

_____. MEC. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. Documento Orientador. Brasília/ DF: MEC, Março de 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 ago, 2019.

_____. MEC. Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Acesso em 20 ago, 2019.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 20 ago, 2019.

_____. MEC Prolind. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf. Acesso em 22 set, 2019.

_____. MEC Prolind. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32684>. Acesso em 22 set, 2019.

_____. Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944;programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em 20 ago, 2019. Página do MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>

_____. Licenciatura indígena MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

_____. A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2016.

_____. Resolução CNE/CP 1, 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. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 25/09/2019.

_____. Resolução CNE/CP número 2 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Pleno. 2015. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 25/09/2019.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Formador%20miolo.pdf> Acesso em 27/09/2019

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 27/09/2019

CADERNOS DO GEA, N. 10 Jul-Dez. 2016.

CONAE: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Disponível em:

<conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>, acesso em 02 mar, 2019.

DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v. 36, p. 369–388, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

FORPIBID: Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. CARTA DO FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em :<<https://pibid.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>>. Acesso em: 08 ago, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. e ALMEDIA, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco.

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2018*. Brasília: Inep, 2019.

_____. *Censo da Educação Superior 2017: Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Inep, 2018.

MARCELO, C. Políticas de inserción em La docência: de eslabón perdido a puente para

el desarrollo profesional docente. PREAL. n. 52, março, 2009.

MARCELO, C; VAILLANT, D.. Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2013.

NUNES, B. T. Teacher education: is it beating its head on a brick wall? Ensaio: aval.pol públ.Educ. [online]. 2018, vol.26, n.98, pp.32-51.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos, SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: _____. The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: JosseyBass, 2004.