

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

Eixo 2 - Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

Renê Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - Nefop

renesilvaweb@hotmail.com

Profª. Dra. Leila Pio Mororó

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - Nefop

lpmororo@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho discute a atual política de formação de professores no Brasil a partir da legislação vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Decretos 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e o 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, destacando a Formação Inicial de Professores. A partir de análise documental e observação participante, avalia a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Bahia, tendo como objeto de estudo os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, identificando os principais desafios presentes nessa implementação.

Palavras-chave: Formação de Professores; PARFOR; Política Nacional de Formação.

A crise do capitalismo internacional vem proporcionando transformações aceleradas nos aspectos econômicos, político e social. Nesse contexto, a necessidade de organização da instrução popular ganha força pois se fez urgente novas orientações no que diz respeito à formação de mão-de-obra para o mercado, pois o baixo nível de escolaridade, sobretudo nos países denominados de terceiro mundo, acabou se tornando um empecilho para o desenvolvimento econômico dos países do chamado terceiro mundo, impondo-se a necessidade de ampliar a escolaridade e universalizar o acesso a educação, para garantir uma mão-de-obra mais “qualificada” dentro dos padrões determinados pelo mercado.

Segundo Maués (2003, p. 93), os organismos internacionais passam, assim, a determinar as metas que os países devem atingir na educação. Organismos como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) assumem, de forma velada, o “papel” dos ministérios de educação.

Nessa perspectiva, a educação é vista como propulsora do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais devem ser pensadas pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico. Desta forma, as reformas

internacionais da atualidade têm configuração muito próximas, uma vez que estão baseadas no princípio de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial a fim de que ela corresponda à lógica do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com a gestão da escola e do ensino (MAUÉS, 2003).

As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autônomos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação. (MAUÉS, 2003, p. 108)

Para atender a essa orientação, políticas de universalização ao acesso à educação básica foram implementadas, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), e com isso surge a necessidade de qualificar os educadores para atender essa demanda.

A reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada. Alguns ministérios de educação consideraram a formação dos professores a segunda etapa das reformas educacionais. As reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje. (MAUÉS, 2003, p. 99)

O Brasil seguiu à risca as recomendações dos organismos internacionais, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. Freitas (1999), fazendo referência ao documento de Mello (1999), afirmava ser

Inviável para o poder público financiar a preços das universidades ‘nobres’ a formação professores de educação básica que se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custo baixo, tanto público quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica.

Esta recomendação, fielmente cumprida em nosso país, faz parte das recomendações presentes no documento do Banco Mundial de 1995, intitulado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (FREITAS, 2002, p. 143).

Desta forma, poderíamos afirmar que, em relação as políticas de formação de professores, o marco do pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970 retorna com força através da centralidade nas discussões sobre os conteúdo, habilidades e competências de formação docente, fazendo com que dimensões políticas importantes, fruto da reação dos

educadores a este pensamento, e que estiveram presentes no debate dos anos 1980, fossem perdidas (FREITAS, 2002, p. 141). Tais concepções acabaram por favorecer, nos últimos anos, o crescimento do número dos cursos para a formação de professores dentro da lógica mercantilista, a partir da expansão do setor privado no ensino superior com a Educação à distância e dos programas especiais (emergenciais e provisórios) nas instituições públicas.

Período atual: política de formação e expansão

Seguindo orientações dos organismos internacionais, e contrariando as reivindicações dos movimentos pela educação, a nova LDB, promulgada dezembro de 1996, introduziu como alternativa de locus para a formação dos professores da educação básica os institutos superiores de educação (ISEs) e as Escolas Normais Superiores e sinalizando para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo. Os institutos superiores de educação emergiram, portanto, como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

Segundo Freitas (2002, p 143)

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento a lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”.

Com isso, assistimos à abertura de diversas instituições pela iniciativa privada, ocupando um mercado lucrativo. Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, sobretudo nos últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique (1999-2002), observou-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Para Freitas (2002, p. 148),

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB.

O grande número de professores leigos levou as Secretarias de Educação estaduais e municipais a estabelecerem convênios com universidades ou faculdades (muitas vezes particulares) para formar os professores leigos, em detrimento do reforço das Instituições Públicas de Educação Superior para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (FREITAS, 2002, p. 149).

Maués (2003, p. 100) nos chama a atenção que a forma aligeirada de formação característica desse processo nem sempre tem contribuído com o objetivo de melhoria da qualidade da educação. Para autora, há um grande prejuízo na formação quando essa, mesmo acontecendo em nível superior, não obedece necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento (pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX) ou seja, um ensino ligado à pesquisa, à autonomia e à socialização dos conhecimentos.

Para Saviani (2009), garantir uma formação consistente exige prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

A formação inicial de professores e a legislação vigente

A LDB garante em seu artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Já o § 4º do artigo 87, esta mesma Lei estabelece como prazo para que fosse oferecido acesso à formação inicial aos professores que ainda não a possuíam até o final da Década da Educação¹. Sendo admitido, após esse prazo, apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Para atender a esse dispositivo legal, o oferecimento da formação inicial para os professores que já atuavam na Educação Básica ganhou força com a aprovação da Lei nº 9.424/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). No Art. 7º dessa Lei, fica instituído que pelo menos 60% dos recursos do fundo

deverá ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. O parágrafo único deste mesmo artigo prevê que nos primeiros cinco anos, a contar da publicação da Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60%, na formação de professores leigosⁱⁱ.

A criação deste dispositivo permitiu a muitos municípios implantarem parcerias com Instituições de Ensino Superior para garantir aos professores leigos das redes acesso à formação inicial.

O Fundef tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996, novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio. (GATTI, 2011, p. 34)

A expansão do ensino superior no Brasil foi muito grande, só que boa parte desta expansão não foi apenas mediante convênios com universidades federais, estaduais ou comunitárias, mas sim com instituições privadas, sobretudo para os cursos de Normal Superior, Pedagogia e Letras, e parte significativa desses através do ensino à distância.

Gatti, Barreto e André (2011, p.32), referindo-se ao FUNDEF, apontam que foi permitida a aplicação de parte dos recursos dos 60% deste fundo na “cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores – inclusive as de formação inicial em caráter emergencial –, com o intuito de tornar esses profissionais habilitados ao exercício regular da docência ou propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem”. No entanto, esquecem-se de ressaltar que esta utilização só foi permitida nos primeiros cinco anos de vigência do FUNDEF.

Mais adiante, Gatti, Barreto e André (2011, p.33), desta vez referindo-se ao FUNDEB, afirmam que “permanece a subvinculação de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público”.

Na Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), em seu Art. 22, reza que, pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundo será destinado ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, não mencionando em nenhum momento a possibilidade de utilização de parte deste percentual para aperfeiçoamento ou formação. Desta forma, despesas realizadas com aperfeiçoamento do

peçoal docente e demais profissionais da educação são compreendidas como manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme exposto no Art. 70 da Lei não 9.394/1996, não podendo ser mais utilizados recursos da parcela dos 60% do FUNDEB.

O que, de certa forma, é justo, pois, na possibilidade de utilização dos recursos, muitos equívocos foram cometidos, pois, a quem cabe financiar o ensino superior é a federação e não as verbas para a Educação Básica.

A formação de professores, a definição da carreira e as condioes de exercício docente constituem algo que dificilmente pode ser confiado aos municípios. Com efeito, a própria LDB, pelo inciso V do artigo 11, impede-os de atuar na formação de professores, uma vez que poderão se dedicar a outros níveis de ensino superiores ao fundamental “somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal  manutenção e desenvolvimento do ensino”. Dado que a formação de professores ocorre, como regra, no nível superior e, transitoriamente, no nível médio, escapa aos municípios essa atribuição. Segue-se que as questões relativas ao magistério constituem matéria de responsabilidade compartilhada entre União e Estados. (SAVIANI, p. 386-387, 2010)

Tal correção de interpretação, portanto, é importante para que se evitem equívocos na aplicação dos recursos no que diz respeito aos investimentos para formação de professores.

Em 24 de abril de 2007, o Governo Federal lançou por meio do Decreto não 6.094 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com objetivo de atuar em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e também a participação das famílias e comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Este decreto menciona que a participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta de 28 diretrizes, buscando, quando couber, o incentivo e apoio  implementação por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino. A diretriz XII visa instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.

O Art. 4o do Plano de Metas expressa que a vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se- por meio de termo de adesão voluntária. No entanto, o Art. 8o enfatiza que as adesoes ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados, ou seja, se não for realizada a adesão “voluntária”, os entes federados não receberão apoio suplementar. O  1o deste mesmo artigo, descreve ainda que o apoio dar-se- mediante aoes de assistência técnica ou financeira, que privilegiaro a implementação das 28 diretrizes. Desta forma,  possível questionar o caráter voluntário da adesão uma vez que está atrelado a ela o recebimento de apoio técnico e financeiro.

Ainda no § 3º do art. 8º, o decreto aponta que o apoio do Ministério da Educação será orientado a partir de quatro eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; e infraestrutura física.

Para isso, o decreto traz ainda a necessidade de elaboração pelos Municípios, Distrito Federal e Estados do Plano de Ações Articuladas (PAR), que é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, visando o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

Sendo assim, no ano de 2008, os municípios elaboraram o PAR, instrumento criado para diagnosticar de forma padronizada a realidade educacional dos municípios brasileiros. No eixo “formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar”, os municípios apresentaram as suas necessidades em relação à formação inicial e continuada.

Em 20 de dezembro de 2007, o Governo Federal através do Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007, atribuiu como uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) induzir e fomentar em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

Em 2009, visando a implementação da Diretriz XII do Plano de Metas, o Governo Federal instituiu através do Decreto nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta nova política prevê que as instituições de ensino superior proponham cursos para atender às demandas regionais, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente.

Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica: articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado. (GATTI, 2011, p.54)

Segundo Mororó (2011, p.34) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica traz como princípios:

I. O reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a união, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação em instituições públicas; II. O estabelecimento da modalidade preferencial de formação; III. E, ao intitular o documento como política nacional para a formação dos profissionais do magistério e

não como formação dos professores, o texto do decreto também apresenta ao país o difícil desafio de superar a noção da docência como mero “ofício” pela noção de “profissão”.

Esses princípios, segundo a autora, é desenvolvido a partir de quatro pilares básicos, dentre os quais achamos importante destacar como avanços, a demarcação da formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério e a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores.

Esta colaboração constante entre os entes federados, ainda se constitui em um dos grandes desafios. Somente a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é que no campo educacional, tal cooperação (colaboração), em consonância ao espírito federativo, é oficialmente preconizada. O Art. 211 da Constituição Federal (CF) afirma que União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Esta mesma redação se repetirá no Art. 8 da LDBEN (BRASIL, 1996). Souza (2007, p. 6) afirma que o regime de colaboração em tela continua carecendo de pormenorização, o que poderia se dar por lei complementar.

Na Política Nacional de Formação, o Decreto 6.755 (BRASIL, 2009) aponta que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, garantindo em sua constituição representatividades de todos os entes federados.

Outro ponto importante é quando o inciso I do Art. 3º do Decreto 6.755 aponta como um dos objetivos desta Política, apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior. É o Estado pela primeira vez assumindo a responsabilidade do apoio à oferta da formação inicial junto às instituições públicas de educação superior.

Pesquisas têm demonstrado que a qualidade do ensino tem ligação intrínseca com o nível de formação dos professores. No Brasil, recentemente, pesquisa divulgada pelo INEP (BRASIL, 2009) demonstrou que as regiões que possuem maior número de professores formados em nível superior com graduação específica para exercício da função docente, apresentam os melhores resultados quanto ao Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB).

Portanto, garantir aos professores o acesso a formação inicial é um passo importante para a melhoria da qualidade educacional. Claro que este não é o único fator, mas sem dúvida, tem papel estratégico nesse processo.

Os desafios da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores: um recorte no Estado da Bahia

A formação de professores ainda se apresenta como um dos grandes desafios da educação básica no Brasil. Segundo dados do censo escolar de 2009, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), são cerca de 638.800 mil professores que atuam na Educação Básica Brasileira sem a formação mínima exigida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), ao definir que para o ingresso no magistério público da Educação Básica os professores tem que ter habilitação mínima em curso de licenciatura, trouxe uma grande contribuição para a instituição de uma política nacional de formação de professores.

Infelizmente, como vimos anteriormente, essa começou a instituir-se tardiamente quando, seguindo orientações de organismos internacionais, o Brasil já havia permitido o avanço da iniciativa privada nesta tarefa através, principalmente através da educação à distância.

Apenas em 2009, o Estado brasileiro institui através do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009) a política nacional de formação inicial e continuada de professores, indicando que esta formação deve estar a cargo das instituições públicas de educação superior e realizada em regime de colaboração entre os entes federados sob a organização dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação Docente (FORPROF).

No entanto, a implementação desta política de formação vem encontrando muitos desafios para atender à enorme demanda, sobretudo de formação inicial de professores, apesar dos esforços empreendidos.

Especificamente no estado da Bahia, esse desafio se agiganta. A previsão inicial era a de que cerca de 66.000 (funções) docentes das redes estadual e municipais que ainda não possuíam a formação adequada para atuar na Educação Básica, configurando em 2009, o Estado com a maior demanda de formação inicial do país. Tomando como exemplo o município de Planaltino (localizado no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçáⁱⁱⁱ), no ano de 2009 cerca de 70% dos professores que atuavam na Educação Básica municipal não possuíam a formação mínima exigida pela LDB para atuar na função docente. Em diálogo

com outros dirigentes de Educação do Território foi possível observar que essa realidade não era muito diferente nos outros municípios.

Entretanto, após quase cinco anos de implementação do PARFOR no estado, os documentos produzidos pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) que, na Bahia, é a instância responsável pela coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), e os depoimentos dos sujeitos diretamente envolvidos no processo evidenciam que, de maneira geral, todos os entes federados e as instituições de ensino superior envolvidos na implementação do PARFOR enfrentam dificuldades para o estabelecimento do regime de colaboração. Os municípios tem problemas em manter a logística que garanta aos professores o acesso e frequência aos cursos de formação; as universidades em oferecer os cursos em locais fora de sua sede de origem e também em conseguir professores com carga horária disponível para lecionar nos cursos; o IAT (secretaria estadual de educação) em saber qual a demanda real de formação de professores no Estado da Bahia e em promover melhor articulação com os municípios; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela coordenação nacional do PARFOR, distanciada, desconhece efetivamente as dificuldades na implementação do programa. Todos esses, muitas vezes, transferindo aos outros as responsabilidades pelas dificuldades de funcionamento e implementação do PARFOR, sem conseguir muitos avanços no processo.

A falta de sistematização dos problemas, bem como a ausência de um diálogo organizado entre os sujeitos envolvidos (que envolva um planejamento adequado), têm causado grande morosidade no cumprimento e garantia do direito à formação inicial aos professores das redes de ensino no interior da Bahia.

A partir dos resultados apontados pela pesquisa, ainda que preliminares, fica evidente que a implementação do PARFOR na Bahia não tem sido tranquila e que o otimismo preliminar de formação inicial em massa dos docentes das redes públicas, e a efetivação real de uma Política Nacional de Formação de Professores no Brasil a partir do regime de colaboração e do envolvimento das instituições públicas de ensino superior através da oferta de cursos especiais e programas emergências, vem sendo substituído pela dura certeza de que não se resolve uma dívida histórica tão grande em poucos anos. Entretanto, a ausência de um planejamento estadual anterior e paralelo às ações só fazem acirrar as dificuldades de cada um dos entes envolvidos no processo no cumprimento dos termos de acordo.

-
- i Entende-se por Década da Educação, o período de dez anos a partir de 20 de dezembro de 1996, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- ii No contexto da Lei do FUNDEF, entende-se professores leigos como aqueles que não possuíam a formação mínima exigida em Magistério. Para o emprego do termo no contexto do FUNDEF, entende-se como professores leigos aqueles que não possuem a formação mínima exigida em nível superior.
- iii Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007.

_____. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. ISSN 0101-7330

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educ. Soc., Dez 1999, vol.20, no.68, p.17-43. ISSN 0101-7330

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte /** Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cad. Pesqui., Mar 2003, no.118, p.89-118. ISSN 0100-1574

MORORÓ, Leila Pio. **A política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas.** In: ALMEIDA, José R. M.; MAGALHÃES, Livia D. R.; BERTONI, Luci Mara. As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa. Pedro e João editores: São Carlos, SP, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação, v.15, n.44, p. 380-412, maio/ago. 2010.