

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000

Luana de Cássia Martins RODRIGUES¹
UFOP

Cláudio Lúcio MENDES²
UFOP

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho tem como objetivo central problematizar os programas que constituíram as políticas de formação inicial de professores na primeira década de 2000. Como objetivos específicos buscamos investigar os mecanismos legais que instituíram tais programas, bem como descrever as principais características desses programas. A investigação foi realizada mediante pesquisa bibliográfica e análise documental e contou com o subsídio teórico, sobretudo, de Oliveira (2009), Freitas (2007) e Libâneo (2008). Como as políticas expressam a capacidade administrativa e gerencial para implementar ações de governo, as características das políticas públicas de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva são consideradas. Com a investigação, observou-se que, por apresentar diferentes programas voltados para a formação inicial, as políticas desse período tomaram uma configuração de destaque. Nos programas que emergiram nesse período, nota-se uma tendência em oferecer formação à distância. Porém, essa ação não é empreendida apenas para a formação continuada. A maioria dos programas analisados, que se destinam à formação de professores, tem utilizado a educação à distância como um mecanismo para desenvolver a formação inicial. Além dos cursos oferecidos pela UAB. A CAPES fomenta cursos de formação inicial à distância por meio do Proinfantil e Pró-Licenciatura, por exemplo. Indaga-se, nesse contexto, se a formação inicial oferecida por meio da educação à distância tem suprido às particularidades dessa formação.

Palavras-chave: Política educacional. Programas. Formação inicial de professores

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: luanacassiar@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: claudio.ufop@yahoo.com.br

1. Introdução

Os professores têm se intensificado como um dos grupos ocupacionais mais importantes e umas das peças principais para a economia das sociedades (GATTI; BARRETTO, 2009). Por um lado, quanto maior é a expectativa sobre o professor, quanto mais plural deseja-se que ele seja, maior será a responsabilidade de sua formação inicial. Conforme descrevem Reali e Ferreira (2005), o início da docência merece atenção especial, já que é um momento significativo na vida profissional de um docente. Por outro lado, a formação para a docência se encontra diante de diversos problemas. Uma das dificuldades é a falta de atratividade desse ofício. A profissão docente, segundo José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2005), já não atrai a juventude e muitas escolas sentem a falta deste profissional. A desvalorização da função do professor caracteriza, conforme Menga Lüdke e Silvia M. Goulart (1996), a não atratividade para essa profissão. As condições de trabalho também é outro fator que tem contribuído para esse panorama (Cf. FREITAS, 2007).

Não obstante, acreditamos que as políticas educacionais possuem intencionalidades que influenciam as escolas e seus profissionais. Como nos lembra Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), as políticas de caráter educacional não são estáticas, mas estrategicamente empregadas e expressam a capacidade administrativa e gerencial para implementar ações de governo. Com efeito, os objetivos dessas políticas podem ser traduzidos por meio de programas. Desse modo, quais programas constituíram as políticas de formação inicial de professores na primeira década de 2000? Quais os mecanismos legais que os instituíram? Quais as características desses programas? Nesse cenário, elegemos como objetivo central problematizar os programas que constituíram as políticas de formação inicial de professores na primeira década de 2000. Para tanto, articulamos dois objetivos específicos: investigar os mecanismos legais que instituíram tais programas, bem como descrever as principais características desses programas.

No entanto, vale destacar que o planejamento de estudos qualitativos não é uma tarefa simples. As investigações qualitativas, como mostram Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), não admitem regras precisas, devido a sua diversidade e flexibilidade. Além disso, essas pesquisas diferem quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos elementos que podem ser definidos mesmo no projeto. Por outro lado, o próprio objeto de estudo pode condicionar o tipo de pesquisa a ser utilizado.

Relativo às metodologias, concordamos com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), pois acreditamos que existem metodologias adequadas e inadequadas para se investigar um problema. Para o presente estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tanto, trabalhamos com livros, publicações do Diário Oficial da União, editais de programas voltados para a formação inicial de professores, decretos e leis que instituíram tais programas. É oportuno ressaltar que a internet constitui-se um importante mecanismo de informação. Como relata Antônio Joaquim Severino (2007), por representar um acervo de dados à disposição de todos os interessados, a internet se tornou uma indispensável fonte de pesquisa.

De um modo geral, a investigação foi realizada em três fases. A primeira fase constituiu-se na localização de fontes. Assim, levando em conta a pergunta que nos move, foi realizada uma pesquisa pela internet em *sites* do governo. A busca por informações sobre os programas destinados à formação inicial de professores concentrou-se, especificamente, nos sites do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no Portal da Imprensa Nacional.

A segunda fase da coleta de dados caracterizou-se pela leitura. A leitura é um importante elemento para a investigação. Para Marconi e Lakatos (2010), a maior parte da construção dos conhecimentos é mediada pela leitura. Dessa maneira, à medida que se procedia à leitura realizava-se a documentação. Nessa, conforme Severino (2007, p. 146), “[...] trata-se de tomar nota de todos os elementos que serão utilizados na ação do trabalho científico”.

A terceira fase do trabalho caracterizou-se pela análise dos dados. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que, além de organizados, precisam ser compreendidos. Por isso, os esforços empreendidos nessa etapa tiveram como propósito, além de organizar, compreender os dados coletados. Portanto, a análise dos documentos fundamentou-se em estudos sobre políticas educacionais, gestão da educação e formação de professores. Como as políticas educacionais são materializadas por meio do governo, sendo esse responsável pela definição e implementação das mesmas, consideramos as características das políticas públicas de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Neste artigo, abordaremos, primeiramente, a formação de professores nas políticas educacionais no Brasil. Desse modo, consideraremos, em especial, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto

6755/2009. Em seguida, abordaremos os programas para a formação inicial de professores na primeira década de 2000.

2. A formação de professores nas políticas educacionais no Brasil

As instituições formadoras e os cursos de formação de professores receberam propostas de alterações com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96. Embora a lei determine que a formação de professores para atuarem nos primeiros anos da educação básica ocorra em nível superior, também admite a formação em nível médio. Ao se referir aos profissionais da educação a LDB, em seu art. 62, estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com essa lei, o Instituto Superior de Educação – ao assumir a formação inicial e continuada dos professores da educação básica – emergiria como o novo *locus* de formação de professores. Os institutos responsáveis pela formação dos professores, conforme o art. 63, incisos I, II e III, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem como tarefa manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, propiciar formação adequada para portadores de diplomas de educação superior que almejam atuar na educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação, nos diversos níveis.

Lima (2004) afirma que essa lei sofreu um retrocesso ao localizar a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, já que no Brasil esse tipo de instituição localiza-se entre as mais simples. Lima (2004) questiona se essa localização é porque profissionais bem formados exigem profissionalização decente e respeitável. Isso, por sua vez, coloca à prova como aceitar professores, que apesar de receberem o mesmo título, formam-se em espaços tão distintos. Outra observação apresentada por Lima (2004) refere-se ao fato das exigências do MEC quanto à composição de mestre e doutores no corpo docente dos diferentes espaços de formação. Lima (2004) destaca que a Resolução CNE/CP nº 1/99 determina para o corpo docente dos Institutos Superiores de Educação apenas 10% de mestres ou doutores, enquanto a exigência para as universidades cresce a ponto de atingir quase 100%.

Nesse contexto, a localização da formação de professores nos institutos pode indicar o prestígio que o próprio sistema confere à educação e a seus profissionais. Maciel e Neto (2004) destacam as propostas de formação simplistas e aligeiradas, implementadas no Brasil desde o final de 1980, como uma tentativa do projeto hegemônico neoliberal tornar os docentes profissionais vulneráveis e, conseqüentemente, com baixo *status* social. Com a criação dos Institutos Superiores de Educação, a oferta de cursos de formação os Cursos Normais Superiores, curso de Pedagogia e cursos de licenciaturas expandiram-se principalmente em instituições privadas. Essa expansão da iniciativa privada é vista como um dos pilares que sustentam o pressuposto básico da política neoliberal, buscando a criação de um mercado educacional livre e, em consequência, tornando a educação mais uma mercadoria no sistema capitalista.

Inicialmente a formação de professores era uma das prioridades do MEC. Mas, em 2007, com a Lei nº 11.502, essa responsabilidade foi atribuída a CAPES, antes responsável somente pelo gerenciamento dos cursos de pós-graduação. De acordo com o art. 2º do estatuto da CAPES, aprovado por meio do decreto Nº 7.692/2012 (BRASIL, 2012), essa coordenação tem por finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior.

No âmbito da educação superior, a finalidade da CAPES é subsidiar a formulação de políticas para pós-graduação. Relativo à educação básica, intenciona-se induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. A CAPES apresenta como preferência o ensino presencial para a formação inicial. No entanto, deixa claro que na formação continuada privilegiam-se tecnologias de educação à distância. A implantação de um sistema de avaliação semelhante ao adotado para a pós-graduação é, para Freitas (2007), o objetivo central dessa transferência de responsabilidade.

A CAPES assume importante função na Política Nacional de Formação de Professores, instituída em 2009, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Essa política conta com a colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No artigo 10 do decreto 6755/2009 salienta-se que

A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009).

Essa coordenação também incentiva à oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas dirigidos a docentes que sejam graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente ou possuem formação em nível médio, na modalidade Normal, e que estão em exercício no mínimo há três anos na rede pública de Educação Básica.

3. Os programas para a formação inicial de professores na primeira década de 2000.

Antes de descrever os programas para a formação inicial de professores na primeira década de 2000, talvez seja importante considerar algumas características do governo desse período. Para Oliveira (2009), o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) tomou como meio orientador das políticas sociais a lógica da racionalidade técnica. Essa autora argumenta que o modelo de gestão das políticas públicas desse governo enraíza-se no contexto da reforma do Estado da década de 90.

Ao considerar os primeiros quatro anos de mandato do governo Lula, no que se refere à educação básica, Oliveira (2009) caracteriza esse período pela ausência de políticas que se contrapõem ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Oliveira (2009) argumenta que na área da educação, o governo do presidente Lula estava desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados. Assim, o governo estava consolidando um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Entretanto, destaca que esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nesse sentido, na primeira década de 2000 surgem diversos programas e ações destinadas à formação de professores da educação básica. Nesse contexto, buscamos investigar os programas que possuem como foco a formação inicial de professores da educação básica.

No mandato do presidente Lula houve a ampliação do Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF (Oliveira, 2009). O FUNDEF era o principal mecanismo de financiamento da educação básica. Com esse fundo houve uma priorização do ensino fundamental. No entanto, pela Lei n. 11.494, de 20/06/2007, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse mecanismo de

financiamento passou a abranger a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, isto é, toda a educação básica.

No ano de 2005 temos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Esse programa iniciou-se dia sete de julho de 2005. No entanto, foi instituído legalmente em 2007, por meio da Portaria nº 1, de 9 de janeiro de 2007. Como previsto no estatuto da CAPES (BRASIL, 2012), a formação de professores da educação básica pode ser induzida e fomentada em parceria com os Estados e os Municípios interessados.

Esse programa oferece curso à distância, em nível médio, aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada sem fins lucrativos. Foi criado com base no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Com início em 1997, o proformação promove a formação de professores que lecionam no ensino fundamental e em classes de alfabetização sem a devida habilitação e contam com a parceria dos governos estadual e municipal. De acordo com informações contidas no boletim proinformação³ (2001), o programa envolvia 27.372 professores cursistas, 2.660 tutores, 1.338 professores formadores, 209 Agências Formadoras (AGF), 15 Equipes Estaduais de Gerenciamento do Proformação (EEG) e 22 assessores técnicos estaduais.

Segundo as diretrizes gerais do Proinfantil (BRASIL, 2005), para matricular-se no programa o docente deve possuir idade mínima de 18 anos completos até o final do módulo I do curso; estar atuando há pelo menos seis meses como docente de Educação Infantil e permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com a instituição de Educação Infantil. Segundo essas diretrizes, o curso carece ser desenvolvido em dois anos, abarcando quatro módulos semestrais e cumprindo um total de 3.392 horas. A proposta desse programa envolve fases presenciais, atividades individuais, encontros quinzenais, prática pedagógica, Língua Estrangeira e projeto de estudo (BRASIL, 2005). Segundo o relatório de gestão do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), o (Proinfantil) contava, naquele momento, com 16.388 inscritos, com 3.873 professores formados, até 2010, e 8.805 que estavam em formação, até 2011.

Nota-se que esse programa pode ser visto como uma tentativa de habilitar, de acordo com a LDB/96, os professores que atuavam na educação infantil sem a devida formação. Para Freitas (2007), o Proinfantil situa-se no campo de programas de caráter continuado e

³ Proinformação é um boletim, com publicação trimestral, do Programa de Formação de Professores em Exercício, Proformação/SEED/MEC.

compensatório. Essa forma de atender massivamente à demanda por formação é uma resposta à recomendação dos organismos internacionais.

No ano de 2005 também surgiu o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura). Segundo documento do Ministério da Educação, aproximadamente “[...] 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o país são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função” (BRASIL, 2005, p. 05). Em relação aos dados no ensino médio, relata-se que cerca de 60 mil das funções docentes não têm habilitação legal, o equivalente a 14,74% do total no Brasil. Esse programa de formação inicial à distância oferece formação para professores que não possuem licenciatura e atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, diferentemente do Proinfantil.

O Pró-licenciatura conta com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação como responsáveis pelos aspectos administrativos do programa. As Instituições de Ensino Superior (IES), com cursos de licenciatura à distância, respondem pelas questões acadêmicas do curso. Essa parceria contempla instituições que oferecem cursos à distância com duração igual à mínima exigida para os cursos presenciais. Como é possível notar nas normas de operacionalização do programa (BRASIL, 2005, p. 13), “as IES selecionadas deverão ter curso(s) de licenciatura(s) presencial(ais) equivalente(s) ao(s) curso(s) a distância proposto(s) funcionando regularmente, devidamente autorizado e reconhecido pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), com pelo menos uma turma diplomada”.

Para integrar-se ao programa, o docente precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação em licenciatura. Recebem bolsa de estudos os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingressarem no curso. Uma das diretrizes metodológicas e pedagógicas descritas no documento do Pró-licenciatura (BRASIL, 2005), além da diplomação dos professores, é a melhoria da qualidade de ensino na escola em que esses docentes atuam. Conforme essas diretrizes, o programa deve ter momentos presenciais, nos quais os indivíduos também podem discutir dúvidas, apresentar suas produções e ter suas atividades discutidas e avaliadas. Indica-se a formação oferecida pelo programa como uma etapa de um processo de formação continuada. Desse modo, aconselha-se compreender a diplomação oferecida pelo programa como um momento preciso na formação dos participantes e não como um momento definitivo na conclusão da aprendizagem profissional (Cf. BRASIL, 2005).

No ano de 2006, com a finalidade de oferecer apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para introduzir inovações nos cursos de formação de professores, lançou-se o

Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), pela Secretaria de Educação Superior. Em 2008, o programa passou à alçada da CAPES. São objetivos desse programa: estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas com vistas a ações interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes; fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica e contribuir para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Instituições Federais de Ensino Superior (que possuam licenciaturas) e Instituições Estaduais e Municipais de Educação Superior (que tenham licenciaturas autorizadas) podem concorrer aos editais do Prodocência. Segundo o relatório de gestão do MEC (BRASIL, 2010), esse programa tem produzido impacto na formação de professores. Verificou-se a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, a articulação entre teoria e prática, a aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica, bem como uma formação mais contextualizada e empenhada com o alcance de resultados educacionais.

Em 2006 também foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Por meio do uso da metodologia da educação à distância esse sistema, integrado por universidades públicas, oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, sendo o instrumento legal que o instituiu o decreto nº 5.800. Um dos objetivos do programa é oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2010). A UAB na medida em que estabelece centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas, torna-se um articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais. Um dos principais focos desse sistema é atender às demandas locais por educação superior. A maior parte dos cursos ofertados na UAB é de graduação com duração de quatro anos (BRASIL, 2010).

Para o MEC (BRASIL, 2010), a UAB, além de fortalecer as estruturas educacionais do Brasil, é uma alternativa para universalizar o acesso ao ensino superior. Em consonância com o relatório da gestão do MEC, em 2010, a UAB contava com mais de 143 mil matrículas ativas, com 591 pólos em funcionamento e 92 instituições participantes do sistema (BRASIL, 2010). Ainda para o MEC, a proposta de formação por meio da UAB representa um avanço no uso das tecnologias educacionais. Porém, uma questão se coloca à medida que essa ação também é privilegiada na formação inicial de professores.

Em 2007, intencionado o fomento à iniciação à docência de estudantes em curso presencial de licenciatura de graduação plena em Instituições de educação superior públicas,

filantrópicas, confessionais ou comunitárias, criou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa além de oferecer bolsas para estudantes de licenciatura, também concede as seguintes bolsas: supervisão para professores de escola pública, coordenação de área para professores da instituição proponente, coordenação de área de gestão de processos educacionais também para professor da instituição proponente e uma bolsa de coordenação institucional por projeto da instituição. Dentre os objetivos do PIBID está elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas.

Não obstante, em 2009 o Ministério da Educação lançou uma ação estratégica denominada Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas, o plano oferece cursos de formação inicial emergencial aos professores das redes públicas de educação básica. Por meio dessa proposta, a CAPES fomenta cursos de formação inicial, presencial, emergencial e cursos na modalidade à distância, por meio da UAB.

Para assegurar a participação dos estados na gestão do PARFOR, o MEC por intermédio da CAPES, firmou acordos de cooperação técnica com as Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com o relatório da gestão do programa (BRASIL, 2010), estavam em desenvolvimento 194 cursos emergenciais de licenciatura na modalidade presencial. Entre esses cursos, 138 eram destinados a professores sem formação em nível superior e 56 cursos se destinavam a professores que tinham cursos de licenciatura, mas atuavam fora da sua área de formação. Segundo esse relatório, aproximadamente 40.000 professores em exercício na rede pública de educação básica foram beneficiados com o programa. Até fevereiro de 2010, 106 IES públicas (35 estaduais e 71 federais) aderiram ao PARFOR.

Posteriormente, no âmbito da CAPES, em 2010, elaborou-se o programa denominado Licenciaturas Internacionais. Com base no Tratado de Amizade assinado entre Brasil e Portugal – em 22 de abril de 2000 – e no Memorando de Entendimento assinado entre CAPES e a Universidade de Coimbra – em 19 de maio de 2010 –, lançou-se o edital de seleção de projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores. Buscou-se contemplar, por meio desse programa, trabalhos nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação e Física. O programa incentiva o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche, conforme o edital nº 035/2010/CAPES.

O programa Licenciaturas Internacionais é uma iniciativa da CAPES e da Universidade de Coimbra (CAPES/UC). Entre os objetivos do programa está ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; e apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Para se candidatar à proposta desse programa, a instituição brasileira deverá possuir, dentre outras coisas, acordo com a Universidade de Coimbra, ser membro de rede de universidades com vocação para cooperação internacional, apresentar como coordenador um docente com título de doutor há pelo menos cinco anos. Para participar como bolsista do programa, o aluno precisa ter cursado pelo menos dois semestres do curso. Além disso, o mesmo necessita ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. O período de permanência do aluno bolsista no exterior é de vinte e quatro meses.

De acordo com o edital da CAPES (2012), os bolsistas podem permanecer nas seguintes universidades de Portugal: Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Trás-os-Montes. Anualmente, um membro da equipe participante, composta de pelo menos dois docentes doutores, além do coordenador, deve deslocar-se para acompanhar o andamento do projeto. Esse deslocamento, com duração de no mínimo dez dias e máximo de trinta dias, deve ser realizado, conforme o edital nº 035/2010/CAPES,

[...] com o objetivo de facilitar a integração dos alunos à nova cultura universitária; ajustar as respectivas estruturas curriculares; acompanhar o desenvolvimento do projeto; avaliar os seus impactos; manter comunicação permanente entre as instituições envolvidas e sistematizar informações a respeito do programa que possibilitem a geração de banco de dados (CAPES, 2010).

Com a finalidade de avaliar o projeto, o coordenador deverá enviar a CAPES um relatório científico anual e relatório final. No primeiro, o coordenador precisa descrever as principais ações desenvolvidas. Já o relatório final, além de conter informações sobre o desenvolvimento, deve conter ponderações sobre o impacto acadêmico do projeto. Aliás, os coordenadores também precisam enfatizar aspectos relacionados ao intercâmbio estudantil, como por exemplo, a equivalência de currículos.

Como vimos, diversos programas surgiram na primeira década de 2000. Ao investigarmos tais programas, percebemos que a formação inicial à distância é uma questão que talvez mereça uma maior atenção. Existe uma exigência legal para habilitar os professores. Nesse sentido, a tecnologia tem sido uma ferramenta importante para a implementação de políticas para a formação de professores. No entanto, pode ser interessante investigar se essa modalidade tem suprido as particularidades da formação inicial. Como relatam Reali e Ferreira (2005), o início da docência merece atenção especial, já que é um momento significativo na vida profissional de um docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o Ministério da Educação, no âmbito da CAPES, vem fomentando diversos programas em parcerias com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior. Ao interferir nas estruturas das instituições superiores que formam professores, as ações do Ministério da Educação, nos anos 2000, indicam a execução de programas que pretendem fortalecer a formação de professores para a educação Básica. Percebe-se, de acordo com Oliveira (2009), que na gestão do governo Lula, o MEC instaurou, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educacionais em âmbito nacional.

Entre as ações delineadas na primeira década de 2000, há programas que visam habilitar em magistério, para a educação infantil, os professores que estão em exercício, mas, não possuem formação adequada. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) é um exemplo. Diante da necessidade de habilitar professores que não possuem licenciatura e atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, surgiu também, em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura).

Além disso, há ações com a finalidade de oferecer apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para introduzir inovações nos cursos de formação de professores como as propostas no Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Por meio do uso da metodologia da educação à distância, integrado por universidades públicas, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) busca-se oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária.

Quanto ao estímulo à profissão docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), elaborado em 2007, intenciona a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciaturas e tem desempenhado um papel

relevante na formação inicial. Já em 2009, mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas, criou-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Por meio dessa ação, busca-se oferecer cursos de formação inicial emergencial aos professores das redes públicas de educação básica. Já com o intuito de elevar a qualidade da graduação, em 2010, elaborou-se o programa denominado Licenciaturas Internacionais, no âmbito da CAPES.

Com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Básica, a CAPES passou a ser a agência responsável pelo fomento de programas de formação inicial e continuada. Referente à oferta de cursos para a formação docente, essa agência apresenta como preferência o ensino presencial para a formação inicial. Mas, na formação continuada privilegiam-se as tecnologias de educação à distância. Ao problematizarmos os programas que possuem como foco a formação inicial de professores da educação básica, notamos uma tendência em oferecer formação à distância. O investimento em educação a distância era uma das ações implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso e que tiveram continuidade na gestão do presidente Lula (Cf. LIBÂNEO, 2008).

Observamos também que essa ação não é empreendida apenas para a formação continuada. A maioria dos programas analisados, que visam à formação de professores, tem utilizado a educação à distância como um mecanismo para desenvolver a formação inicial. Além dos cursos oferecidos pela UAB. A CAPES fomenta cursos de formação inicial à distância por meio do Proinfantil e Pró-Licenciatura, por exemplo.

Acompanhamos Fonseca (2001) quando afirma que a formação inicial como um espaço destinado à construção de maneiras relacionadas à postura de ser e estar na futura profissão. Do mesmo modo, é na formação inicial o momento no qual os saberes históricos e pedagógicos são, especialmente, incorporados ao saber docente. Nesse contexto, cabe indagar se a formação inicial oferecida por meio da educação à distância tem suprido às particularidades dessa formação. Para Libâneo (2008, p. 176), “limitar programas de formação de professores a ações de educação a distância mostra um descaso com a educação pública e os professores”.

Libâneo (2008) mostra que a educação à distância pode estar servindo apenas como uma certificação em larga escala. Porém, esse autor não é contra o uso das tecnologias na formação de professores. O autor não concorda é com o uso visando apenas uma formação aligeirada e em massa. Nesse sentido, será que a formação na modalidade a distância, no

Brasil, tem se constituído uma forma de aligeirar e baratear a formação? Para Freitas (2007), essa é uma realidade presente na maioria dos cursos de formação oferecidos nessa modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2002.

BRASIL. Coordenação Nacional do Proformação. *Proinformação*. Ano I nº 1 - Março-Maio/2001.

_____. *Decreto N° 7.692*, de 2 de março de 2012. Diário Oficial da União. Seção 1. nº 45. 2012.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 6.755* de 29 de janeiro de 2009. Brasília.

_____. Ministério da Educação. *Gestão da Educação 2003 - 2010*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio*. Pró-Licenciatura. SEEB/SEED/MEC. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Proinfantil*. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2005.

FONSECA, Selva G.; *A formação do professor de História no Brasil: Novas diretrizes, velhos problemas*. Anais, 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2001, disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8>. Acesso 28 de abril de 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da Política Educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Emília F. de. *Passado, presente e futuro do curso de Pedagogia*. In: *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; GOULART, Silvia M. Licenciatura – Novos Caminhos pela via da interdisciplinaridade. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. SP: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

REALI, Aline; FERREIRA, Lílian. *Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de Iniciação a Docência para Professores de Educação Física*. Anais 28ª Reunião da ANPEd. Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 25 de jan. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M., EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª ed.