

Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço

Curriculum policies, formation and appreciation of professionals in education after the Constitution of 1988: a short balance

Política curricular, formación y valoración de profesionales de la educación post 1988 Constitución: un breve balance

GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX
KARINA KLINKE
MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA

Resumo: O presente artigo situa e discute os marcos constitucionais que orientaram as políticas educacionais implementadas a partir do final dos anos de 1980 até os dias atuais, especialmente no campo do currículo da educação básica, da formação e da valorização dos profissionais da educação. Analisa como as políticas educacionais implementadas nestas áreas trazem vários elementos de continuidade, ainda que seja possível identificar novas dimensões e aspectos que a elas vêm sendo agregados pelos diferentes governos de distintas colorações partidárias.

Palavras chave: política educacional; currículo; formação e valorização dos profissionais da educação.

Abstract: This article identifies and discusses constitutional milestones that oriented the educational policies implemented from the late eighties to present day; especially in the fields of curriculum and teacher's formation and appreciation. It analyzes how the educational policies implemented in these fields bring many elements of continuity, though it is possible to identify new dimensions and aspects that have been aggregated by governments from diverse political parties.

Keywords: educational policies; curriculum; formation and appreciation of the education professionals.

Resumen: El presente artículo sitúa y analiza los marcos constitucionales que orientaran las políticas educativas implementadas desde finales de 1980 hasta los días actuales, especialmente en el campo del currículum de la educación básica, la formación y la valoración de los profesionales de la educación. Analiza cómo las políticas educativas implementadas en estas áreas aportan diferentes elementos de continuidad, aunque sea posible identificar nuevas dimensiones y aspectos que vienen siendo agregados por los diferentes gobiernos de diferentes coloraciones partidarias.

Palabras clave: política educativa; currículum; formación y valoración de profesionales de la educación.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (C.F.) é um marco importante na construção da democracia no Brasil, uma vez que, com ela, a sociedade brasileira encerrou um ciclo de regime autoritário e ditatorial, que havia se instalado no país a partir do Golpe Militar de março de 1964. Resultado do processo constituinte iniciado em 1986, a promulgação da nova Constituição, em 05 de outubro de 1988, por certo constitui-se em um momento importante na construção do estado democrático de direito, no contexto político brasileiro.

Na Carta Constitucional de 1988, a educação é definida como um dos direitos sociais fundamentais, ao lado do direito à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (art. 6º). Ao mesmo tempo estabeleceu, também, que é dever do Estado e da família assegurar o exercício desse direito (art. 205). A afirmação da educação como direito constitui uma referência central, balizadora no desenvolvimento e implementação das políticas educacionais a partir dos anos de 1990.

Por sua vez, outros marcos constitucionais são igualmente importantes no delineamento destas políticas e nos ajudam a compreender os caminhos da educação nacional ao longo desses 25 anos de vigência da Carta Magna de 1988. Adentremos, pois, no texto constitucional, de modo a captar suas interfaces e implicações na condução das políticas educacionais dos últimos 25 anos, especialmente no campo do currículo, da formação e da valorização dos profissionais da educação.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELO CAMPO DO CURRÍCULO NOS 25 ANOS DA CF

O art. 22 da C.F. estabelece que uma das competências da União é legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Este dispositivo constitucional teve, como desdobramento imediato, o desencadeamento, ainda no ano de 1988, de todo o processo de discussão e debate no Congresso Nacional e no campo educacional em geral - sindicatos, associações científicas, organizações representativas de classe e segmentos dentro da área da educação - em torno da formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este processo culminou na promulgação da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹.

¹ Sobre a tramitação da LDB, pode-se consultar as obras de Brzezinski (2003); Saviani (1997); Silva e Marques (2012).

Esta, por sua vez, em seu art. 9º, previu que uma das incumbências da União no campo do currículo da educação básica, seria a de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Ao mesmo tempo, no âmbito da educação superior, por meio do art. 53, inciso II, assegurou às universidades, no exercício de sua autonomia, a possibilidade de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais”.

Com efeito, esses preceitos, previstos tanto no âmbito da Constituição Federal quanto no da nova LDB, contribuíram para que o governo federal, ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000, envidasse inúmeros esforços no sentido de definir e fixar novas diretrizes para a organização dos currículos da educação básica e da educação superior.

No contexto dos esforços empreendidos no âmbito da educação básica, situam-se a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais (1º e 2º ciclo) e anos finais do ensino fundamental (3º e 4º ciclo) e para o ensino médio.

Os PCN foram formulados no âmbito do Ministério da Educação (MEC), no período de 1996 a 1998, com a assessoria e colaboração de diferentes pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento. No caso do ensino fundamental, os PCN foram estruturados em torno das disciplinas que definem o currículo escolar - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física; além de fascículos que tratavam dos chamados “temas transversais”, os quais abrangiam o tratamento de questões relativas ao meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e ética. No documento de apresentação dos PCN voltados para os anos iniciais do ensino fundamental, estes eram apresentados na seguinte perspectiva:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (MEC, 1997, p.13).

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), eles foram organizados em três grandes áreas de conhecimento:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Foram publicados, também, os chamados PCN+, que traziam orientações educacionais complementares para a organização do ensino nessas mesmas áreas. A organização dos PCN no ensino médio por área de conhecimento era assim justificada:

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (MEC, 2000, p. 19).

Ao lado desta organização curricular por área de conhecimento, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) definiam a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios orientadores para a reforma curricular que era anunciada. Eis como estes princípios eram colocados nos PCNEM:

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos (MEC, 2000, p. 21).

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (CNE), recém constituído no final de 1995 e início de 1996, ao receber os estudos preliminares que culminariam nos PCN, optou por trabalhar no sentido de não afirmar tais parâmetros como as novas *diretrizes curriculares* para a educação básica. Pelo contrário, ao mesmo tempo em que reconhecia a possibilidade de o Ministério da Educação formular propostas como estas, entendia, também, que tais propostas se caracterizavam mais como uma política de governo, enquanto as diretrizes elaboradas pelo CNE deveriam ser tomadas como políticas de Estado, que ultrapassariam um período ou uma proposta de determinado governo.

A partir desta compreensão, entre os anos de 1996 e 1998, coetâneos aos esforços empreendidos pelo MEC em torno dos PCN, o CNE também trabalhou na formulação das diretrizes curriculares nacionais (DCN) para as várias etapas e modalidades da educação básica. Este trabalho culminou na formulação dos Pareceres e correspondentes Resoluções que tratam das diretrizes curriculares para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, entre outras.

Com efeito, na condução das políticas educacionais no campo do currículo,

ao longo da segunda metade dos anos 1990, os PCN elaborados pelo Executivo Federal assumiram uma presença e centralidade bem maior que as próprias DCN formuladas pelo CNE. Para tanto, o MEC fez fortes investimentos e empreendeu inúmeros esforços para uma ampla divulgação dos PCN junto às redes, instituições e profissionais da educação básica, ao passo que as DCN não tiveram o mesmo tratamento. Ao mesmo tempo, os PCN passaram a balizar várias outras políticas e programas conduzidos pelo MEC, como foi o caso das orientações e normas que deveriam ser observadas na produção e avaliação de livros didáticos, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na mesma direção, estes Parâmetros também passaram a orientar as *matrizes de referência* para elaboração dos instrumentos de avaliação, dentro do Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Mesmo reconhecendo as especificidades de cada uma dessas formulações no campo do currículo - PCN e DCN - e o lugar que assumiram no contexto das políticas educacionais da educação básica, alguns elementos se mostram comum entre elas. Dentre estes elementos, destacam-se: o tratamento das questões curriculares que apontavam para uma perspectiva interdisciplinar e que incorporavam outros aspectos além dos conteúdos dos campos disciplinares; o destaque e incorporação dos chamados temas transversais como questões importantes a serem consideradas no desenvolvimento do currículo nas escolas de educação básica; a ênfase no sentido de se pensar a organização do currículo e do ensino para uma formação mais ampla e que respondesse às demandas da sociedade contemporânea.

Ao longo da primeira década dos anos 2000, mesmo com as mudanças no Executivo Federal a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, especificamente no campo do currículo da educação básica, os esforços empreendidos não significaram mudanças conceituais substantivas. Os PCN continuaram balizando as políticas implementadas na área de material didático e na formulação das avaliações externas. As DCN não sofreram alterações conceituais substantivas, mesmo com a revisão de algumas daquelas diretrizes construídas no final dos anos 1990.

No caso da educação superior, importantes esforços e mudanças também foram empreendidos no campo do currículo, especialmente após a promulgação da nova LDB, em 1996, com a formulação das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação e, dentre eles, os cursos de formação de professores.

A noção de *diretriz curricular* abriu o horizonte para que a organização curricular dos cursos de graduação pudesse vir a se estruturar sob outra perspectiva e outra lógica, mais aberta e flexível, que apontasse para novas dinâmicas e

novas trajetórias na formação acadêmica, inclusive nos cursos de formação de professores para a educação básica. Esta perspectiva ficou delineada no Parecer CNE/CES n.776/1997 que, além destas indicações, questionava e problematizava os currículos vigentes na educação superior, pelo seu caráter de fragmentação e rigidez excessivas, decorrentes, em boa medida, da forte tradição de organização disciplinar desses currículos.

Pretendia-se alcançar a formulação de diretrizes que não mais se limitassem à definição de um elenco de disciplinas obrigatórias para os currículos de graduação. Em cada curso, as novas diretrizes a serem formuladas deveriam contribuir no sentido de fundamentar e orientar a estrutura curricular que capacitasse o estudante no exercício de uma prática profissional específica, fundamentando-se na definição de habilidades e competências aliadas a uma sólida base de conhecimentos produzidos em cada área de atuação.

Por meio de Edital público de 1997, o CNE constituiu comissões de especialistas que ficaram responsáveis pela formulação das novas DCN para os cursos de graduação. Por meio desta estratégia, procurou-se conferir maior envolvimento e responsabilidade, tanto de pesquisadores e entidades científicas e profissionais, quanto das IES, na especificação das unidades de estudos e da respectiva carga horária, para a integralização dos cursos de graduação a serem oferecidos.

Para Coelho (1998), naquele contexto, conceber um projeto pedagógico de curso enquanto um projeto de formação implicaria uma nova compreensão e uma nova organização da educação superior, da política educacional, do currículo de formação, do ensinar e do aprender, da prática profissional, do conhecimento sistematizado, capaz de distinguir com clareza os fins dos meios e o essencial do acessório, de modo que os primeiros pólos destes binômios passassem a orientar toda a vida acadêmica.

Em síntese, esta nova forma de compreender e organizar os currículos, a partir das DCN aprovadas pelo CNE trouxe, para o campo do currículo, tanto no âmbito da educação básica quanto no da educação superior, a possibilidade de buscar formas mais flexíveis, abertas, que dialogassem com a realidade sociocultural, política e econômica do território em que cada instituição se situava, sem perder de vista os elementos centrais e estruturantes de cada campo de conhecimento.

Ao lado dessas mudanças no campo do currículo, inauguradas pelo texto constitucional de 1988, também no que se refere à formação e valorização dos profissionais da educação, novos preceitos legais foram firmados para a orientação das políticas educacionais nesta área.

O DEBATE SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Um dos aspectos de maior debate e embate colocado pela Carta Constitucional de 1988, em seu art. 206, foi a afirmação de que um dos princípios que deveria fundamentar a organização do ensino era o da valorização dos profissionais do ensino. No texto inicial, este princípio estava assim formulado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

A Emenda Constitucional (E.C.) n. 19, de 1998, alterou este inciso, que passou a ter a formulação que se segue:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

Esta nova formulação trouxe maior ambiguidade e imprecisão ao texto constitucional, ao mesmo tempo em que revogou a perspectiva do *regime jurídico único* como marco para a organização da carreira profissional, no âmbito das institucionais federais de ensino. Por sua vez, o caráter ambíguo e impreciso das alterações introduzidas reside no fato de que, com estas modificações, a definição do piso salarial nacional foi remetida para o âmbito de cada plano de carreira, a ser regulamentado pelos diferentes níveis de governo, em seus respectivos sistemas de ensino.

Em 2006, por meio da E.C. n.53, nova mudança foi promovida no inciso V do art. 206, que passou a ter seguinte formulação:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

Por um lado, esta redação, definida pela E.C. 53/2006, significou um retrocesso no tratamento, dado à necessidade de se estabelecer planos de carreira, uma vez que este princípio passou a ser válido apenas para o setor público (*redes públicas*), isentando o setor privado da educação de também ter que persegui-lo.

Por outro lado, esta mesma Emenda incluiu, nesse artigo, um novo inciso

VIII, que definiu como princípio para a organização do ensino o estabelecimento de *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal*.

Este novo princípio foi de fundamental importância para assegurar a constitucionalidade da Lei n. 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público. Por meio das ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) n. 4167/2008 e 4848/2009, ajuizadas, a primeira, pelos governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Piauí, Goiás, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e, a segunda, pelos governadores dos Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, questionamentos de diferentes ordens foram levantados.

A decisão final do STF relativa à ADI n.4167/2008 foi firmada no Acórdão, de 24 de agosto de 2011, em que foi reconhecida a constitucionalidade dessa lei.

No entanto, por meio da segunda ADI (n. 4848/2008), foi questionada a constitucionalidade do parágrafo único do art. 5º da lei n. 11.738/2008, que estabelece:

Art. 5º - O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único - A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007.

De acordo com este dispositivo, o cálculo do percentual de ajuste no valor do piso salarial nacional está sob a responsabilidade do Ministério da Educação que, por meio de Portarias Ministeriais, desde 2009, tem estabelecido os índices de correção do piso nos termos definidos no parágrafo único supracitado². Segundo os governadores, a inconstitucionalidade residiria, de um lado, no critério estabelecido (atualização do piso com base no valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano) e no procedimento adotado (Portaria Ministerial), uma vez que ambos feririam a autonomia dos Estados e Municípios para elaborar seus próprios orçamentos e fixar os salários de seus servidores; de outro, porque, segundo eles, a instituição do piso salarial profissional nacional do magistério deveria se dar, obrigatoriamente, por meio de lei e não por outro estatuto legal (ADI n. 4848).

²De acordo com os dados apresentados na ADIN n. 4848, em 2009 o reajuste foi de 7,86%; de 2009 para 2010 de 15,8% e de 2010 para 2011 o aumento foi de 22,22%. Isto significa que o valor anterior de R\$ R\$ 1.187,00 passou, a partir de fevereiro de 2012, para R\$ 1.451,00. O reajuste no valor do piso em 2013 foi de 7,93%, quando seu valor passou para R\$ 1.567,00.

Ao lado desses argumentos, os governadores alegam, também, que os parâmetros e mecanismos de reajuste do valor do piso poderiam comprometer os demais serviços prestados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, além de inviabilizarem os respectivos investimentos; ao mesmo tempo em que correriam o risco de incorrer na violação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n. 101/2000), o que implicaria penalidades, como a vedação ao acesso de repasses da União e a financiamentos de bancos oficiais e empréstimos externos. Sustentam, por fim, estes mesmos entes da federação, que poderiam ficar sem controle de seus respectivos orçamentos (ADI n. 4848).

Este movimento, por parte de alguns estados da federação, coloca novamente o desafio de se construir e consolidar políticas efetivas de valorização dos profissionais da educação no âmbito do poder judiciário e, portanto, fora da arena do debate e da participação política. Isto faz com que a sociedade brasileira se veja diante de mais uma estratégia político-jurídica que conduz à judicialização de uma questão social fundamental e urgente de ser enfrentada, qual seja, a valorização dos profissionais da educação, enquanto requisito básico para a efetiva realização do direito à educação e para a construção de uma escola pública de qualidade.

Os governadores dos Estados que encaminharam a ADI n. 4848 reivindicaram que o piso salarial nacional do magistério público da educação básica fosse atualizado anualmente, pela variação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), nos doze meses anteriores à data do reajuste³.

Além disto, um encaminhamento nesta perspectiva em nada contribuiria para se avançar de maneira efetiva na valorização profissional da carreira docente; ao contrário, favoreceria o aprofundamento da precarização das condições de trabalho e remuneração docente. Inúmeros estudos (GATTI e BARRETO, 2009; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009) evidenciam que o descompasso entre trabalho docente e valorização profissional se constitui em um dos principais fatores que explicam a baixa atratividade da carreira docente para a juventude. Eis o que nos informa o Relatório da Fundação Victor Civita (2009, p. 45-46):

A questão salarial aparece como segundo fator mais citado para não escolher o magistério (25%). Como fator social é o primeiro. Para alunos que já pensaram em ser professor, a baixa remuneração (40%), aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega (17%) e ao possível desrespeito e desinteresse dos alunos (17%), parecem ser os fatores de maior desestímulo à opção pela docência [tabela 5]. Encontra-se no texto dos alunos a percepção de um custo/benefício que não vale a pena: “Salários baixos e principalmente a falta de reconhecimento”,

³ Este parâmetro é o mesmo que fundamenta o Projeto de Lei n. 3.778/2008 e, se aplicado, seu valor teria uma variação de apenas 17,57% no período de 2009 a 2012 (2009 = 4,11%; 2010 = 6,46%; 2011 = 6,08%), o que se traduziria num piso salarial nacional de, aproximadamente, R\$ 1.117,00.

“Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça”, “Ganha pouco e trabalha muito”. São aspectos relevantes que devem contribuir para que esses jovens desistam de seguir a carreira docente mesmo tendo, em algum momento, encontrado motivação e tido o desejo de abraçá-la.

Isto posto, a consolidação do piso salarial profissional para o magistério se evidencia como requisito fundamental, tanto na perspectiva da valorização profissional quanto na perspectiva de se alterar a baixa atratividade da juventude em relação à profissão docente.

Mas, ao lado deste desafio, outro aspecto igualmente fundamental, na perspectiva da valorização dos profissionais do magistério, refere-se à definição dos planos de carreira, como já sinalizado pelo texto constitucional e reafirmado pelas leis n. 9.424/1996 e 11.494/2007⁴. Esta última, em seu art. 40, determina:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

- I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino..

A exigência de implantação de planos de carreira foi igualmente afirmada no art. 6º da Lei n. 11.738/2008, já destacada anteriormente. De acordo com este artigo, ficou estabelecido que:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Frente a essas determinações legais, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE chamou para si a tarefa de formular e apresentar diretrizes gerais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

⁴ A lei 9.424/1996 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela lei n. 11.494/2007.

A realização desta tarefa culminou na formulação do Parecer CNE/CEB n. 09, de 02 de abril de 2009 e da Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de maio de 2009, os quais substituíram a regulamentação anterior, em especial a Resolução CNE/CEB n. 3/1997. No Parecer e Resolução de 2009, citados anteriormente, foram estabelecidos princípios e diretrizes mais específicos, relativos à formulação de planos de carreira por meio dos quais, ao mesmo tempo, se reafirma e aprofunda o que já foi estabelecido na legislação maior e se delinea outros fundamentos políticos, pedagógicos e de natureza funcional.

Com efeito, as diretrizes do CNE para os novos planos de carreira e remuneração do magistério pouco contribuem para se ir além do que está definido no arcabouço normativo mais amplo, uma vez que estas diretrizes são orientadas pelo pressuposto político-institucional que reafirma o princípio da autonomia dos entes da federação na formulação de seus respectivos planos. Tal orientação acaba por fragilizar o papel indutor e orientador que as diretrizes formuladas pelo CNE poderiam assumir no processo de elaboração desses planos, na perspectiva de fortalecimento da carreira e da profissionalização docente.

Chama a atenção, no entanto, a forte presença, nessas diretrizes, das recomendações em torno de questões relativas à formação dos profissionais do magistério. Neste sentido, ao longo especialmente do art. 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2009, são destacados aspectos como a necessidade de se assegurar uma sólida formação teórica que propicie o conhecimento dos fundamentos de seu trabalho; a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores; a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada; a definição de mecanismos de concessão de licenças de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação; a possibilidade de se utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação, dentre outros aspectos.

Como se depreende, a consolidação de uma sólida política de valorização dos profissionais da educação não pode ser concebida e construída sem uma consistente política de formação destes profissionais. Urge uma política de formação que se sustente em uma sólida fundamentação teórica, que articule teoria e prática, formação inicial e formação continuada, e que vá além da multiplicação desarticulada de cursos e ações de formação.

Neste sentido, faz-se necessário situar os principais marcos que orientaram e se fizeram presentes no campo das políticas de formação de professores, ao longo desses 25 anos pós Constituição de 1988.

O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS 25 ANOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

O campo da formação de professores, assim como o do currículo e da valorização dos profissionais da educação, também foi marcado por um intenso debate, permeado por diferentes concepções, perspectivas e propostas, no contexto das políticas educacionais levadas a cabo no período em análise.

Ao longo dos anos 1990, as questões centrais neste campo se definiram em torno de alguns grandes eixos. O primeiro, relativo ao *locus* da formação, tendo em vista a legislação infraconstitucional produzida a partir da nova LDB, de 1996. O segundo, relativo às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica. E, ainda, um terceiro eixo, que problematizou e culminou na definição de uma política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica.

A LDB de 1996 introduziu, por meio do art. 62, uma nova possibilidade de organização institucional voltada para o desenvolvimento de formação dos professores: os Institutos Superiores de Educação (ISE). Estes Institutos poderiam assumir diferentes conformações institucionais, como prevê o art. 63 da mesma lei:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Ao mesmo tempo, por meio do art. 87 do Título das Disposições Transitórias desta mesma lei, foi instituída a chamada Década da Educação que previa, dentre outros aspectos, que: “§ 4º Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A condução dada às políticas de formação de professores, na segunda metade dos anos de 1990, privilegiou os processos de regulamentação dos chamados ISE e de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação Básica. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP 53/1999 e da Resolução CP n. 01/1999, regulamentou a criação dos ISE.

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente aos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação básica e à educação escolar como um todo, com campo de atuação específico e delimitado. Eles poderão também propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com cursos de pedagogia e, ainda, conviver com outros formatos de preparação profissional para o magistério, na acepção hoje aceita, que engloba a regência em sala de aula e o desenvolvimento de atividades que dão diretamente suporte ao ensino.

Estes Institutos poderiam oferecer curso normal superior, cursos de licenciatura, programas de formação continuada e programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior, além da formação pós-graduada, de caráter profissional. Para a organização da nova instituição, a Resolução CNE/CP n. 01/1999 estabeleceu, em seu art. 3º:

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Do mesmo modo, o CNE, por meio do Parecer CNE/CP 009/2001 e das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério, em nível superior, relativas aos cursos de licenciatura e de graduação plena.

De acordo com o referido Parecer, a formação de professores, no Brasil, apresentava alguns desafios a serem enfrentados, tanto no âmbito institucional quanto no âmbito curricular. No primeiro caso, foram destacados os seguintes: segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento e desarticulação das escolas e outros espaços educativos; distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. No âmbito curricular, era questionada a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; o tratamento inadequado dos conteúdos, ora caindo no *conteudismo* ora no *pedagogismo*; a ausência

de oportunidades para desenvolvimento cultural e o tratamento restrito da atuação profissional; o predomínio de uma concepção restrita de prática, restringindo-a ao estágio; a inadequação do tratamento da pesquisa; a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações e a desconsideração das especificidades dos níveis e modalidades de ensino, bem como das etapas e das áreas de conhecimento que compõem a grade curricular da educação básica.

Frente a estes desafios e orientada por esse mesmo Parecer, a Resolução CNE/CP 01/2002 propôs três princípios orientadores para a reforma da formação de professores: a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Do ponto de vista destes princípios, a definição de competências tornou-se nuclear para a formação de professores. Assim, a elaboração do projeto pedagógico de formação passou a ser fundamentada na definição de um conjunto de competências exigidas no desempenho da profissão docente. Neste sentido, destacava as competências relativas aos valores democráticos; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Nesta regulamentação, também ficou ressaltado que as competências definidas não esgotavam a previsão de todas as ações inerentes ao desempenho profissional do professor, tornando-se necessária sua contextualização e complementação, para atender demandas próprias de cada modalidade da educação básica.

Quanto à estrutura curricular, as DCN para os cursos de formação de professores propunham que ela fosse organizada em torno de seis eixos articuladores, sendo eles: do conhecimento profissional; da interação, comunicação e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; da disciplina e interdisciplinaridade; da formação comum com a formação específica; dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos e, por último, da teoria e da prática.

Por fim, quanto à organização institucional, essas Diretrizes apontavam no sentido de que a formação de professores deveria ser realizada em processo autônomo, numa estrutura com identidade própria que, se necessário, se articulasse a outras estruturas de áreas específicas e que assegurasse interação sistemática com as escolas de educação básica. Além disto, destacava a necessidade de as instituições de formação garantirem a existência de recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade. Por fim, previa

que, no caso das instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária - situação das Faculdades, deveriam ser criados Institutos Superiores de Educação, que se responsabilizariam pela formação de professores para a educação básica.

Como se depreende, a perspectiva indicada por esses atos normativos apontou, dentre outros objetivos, no sentido de se buscar que a formação de professores para a educação básica assumisse uma centralidade cada vez maior, nos projetos acadêmicos das instituições que viessem a trabalhar com esta formação. Com isto, se pretendia superar aquelas concepções que colocavam esta formação numa posição de apêndice, de menor relevância ou secundarizada na dinâmica das instituições e dos próprios cursos. Mas, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, as diretrizes apontavam, também, para que a formação de professores se desenvolvesse em instituições específicas voltadas para esta finalidade, como era o caso dos ISE, em detrimento de uma política de formação que privilegiasse a formação de professores em universidades, de modo a possibilitar uma formação que se realizasse na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no interior desse processo de formulação e regulação da formação de professores, nos anos de 2005 e 2006, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP 05/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP 03/2006, e a Resolução CNE/CP 01/2006, que definiram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Estas diretrizes se aplicam, especificamente, à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Segundo essas DCN, o Curso de Pedagogia deverá, integrado à docência, propiciar a formação para a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral; na elaboração, execução, acompanhamento de programas e de atividades educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Neste sentido, essas Diretrizes afirmam:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder. (p. 6-7).

Quanto à estrutura curricular do curso de Pedagogia, as DCN a definiram em três núcleos: *núcleo de estudos básicos*, *núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos* e *núcleo de estudos integradores*, que devem ser articulados e desenvolvidos ao longo de toda a formação do professor, de modo a propiciar uma sólida formação teórica e prática, de caráter interdisciplinar, contextualizada e atualizada com as novas demandas que se colocam para o profissional da educação e para a escola. Deste modo, busca-se romper com visões que tendem a compreender os referidos núcleos como momentos estanques e fragmentados do processo formativo desenvolvido no curso.

A regulamentação das DCN do curso de Pedagogia em norma distinta das DCN dos demais cursos de formação de professores foi, em boa medida, resultado das contradições, debates e embates que engendraram o campo da formação de professores, ao longo da segunda metade dos anos 1990 e primeira metade dos anos 2000. Isto porque, como demonstrado anteriormente, enquanto as políticas educacionais deste período apontavam para uma formação docente de caráter mais pragmático, orientada pela pedagogia das competências, desarticulada da pesquisa e da problematização teórica, especialmente no caso da formação dos profissionais para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pesquisadores e trabalhadores da educação reivindicavam e se mobilizavam no sentido de assegurar que esta formação se realizasse na universidade, enquanto instituição de ensino superior que deve articular ensino, pesquisa e extensão. Somente por meio desta articulação é possível assegurar uma sólida formação teórica, vinculada e alimentada pela complexidade da prática educativa, em diferentes espaços e contextos.

Nesse período, a produção da regulamentação quanto ao *locus* e quanto às diretrizes curriculares para a formação de professores foram o fio condutor das políticas educacionais. No entanto, a partir de 2004, em nome da construção de uma política nacional de formação dos profissionais da educação básica, importantes programas e ações começaram a ser delineados e implementados pelo governo federal. Neste sentido, ainda em 2004, o MEC lançou o primeiro Edital com vistas à criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR), para contribuir com a “melhoria da formação dos professores e alunos”. O público-alvo da RENAFOR são professores de

educação básica dos sistemas públicos de educação.

No ano seguinte, por meio da Secretaria de Educação à Distância, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a responsabilidade de viabilizar programas de formação de professores da educação básica, na modalidade à distância, para alcançar aqueles que não possuem habilitação em nível superior, além de incrementar atividades de formação continuada dos professores nesta mesma modalidade de ensino.

Em 11 de julho de 2007, foi sancionada a Lei n. 11.502, por meio da qual a Capes incorporou à sua missão a formulação e implementação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica. Com isto, o MEC procurou estruturar um Sistema Nacional de Formação de Professores para a educação básica, utilizando-se da experiência da Capes em capacitação docente no ensino superior, mediante a colaboração entre estados, municípios e instituições de educação superior. Foi instituído o Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, formado por dirigentes do MEC, especialistas em educação e representantes de instituições de ensino superior e de pesquisa. Entre as atribuições do CTC da Educação Básica, foram incluídas a discussão e o acompanhamento das políticas de formação inicial e continuada e o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, perpassando temas como a valorização da escola e do magistério e o investimento no trabalho do professor. Com a promulgação da lei no 11.502, a Capes passou a gerir a UAB.

Em 2009, já no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, foi anunciada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. O objetivo proclamado para esta política era o de formar, entre 2010 e 2015, cerca de 330 mil professores da educação básica que ainda não possuíam curso superior. Segundo dados apontados pelo próprio MEC, em 2007, aproximadamente 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

A partir daí, definiu-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que tem como principal objetivo criar um sistema integrado de formação para oferecer, a todos os professores em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação. Para realizar esta tarefa, está previsto que o MEC, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes das instituições públicas de ensino

superior, por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, em cada Estado, realize periodicamente um mapeamento das “necessidades de formação”, baseado nos dados do Censo da Educação Básica, com a oferta de vagas por instituição, por campus e por curso. A partir deste mapeamento, deve ser lançada a convocatória para que os professores façam sua pré-inscrição nos cursos ofertados, as quais deverão ser homologadas pelas respectivas secretarias, cabendo às instituições formadoras decidir como será feito o processo seletivo. A seleção pode ser tradicional ou por sorteio eletrônico, realizado pelo MEC. No que se refere à formação inicial, estão previstas três possibilidades formativas: os cursos oferecidos para professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); os cursos para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura) e os cursos de formação pedagógica complementar, para aqueles que são graduados em bacharelado e que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério⁵.

Ainda no contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação, vários outros programas e ações vêm sendo implementados a partir do Executivo Federal, dentre eles se destacam o PIBID, o Pro-Letramento, o Gestar II, os programas na área de formação de gestores da educação (Escola de Gestores, Pradime, Pró-Conselho), dentre outros.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O resgate realizado ao longo deste artigo, sobre as políticas educacionais no campo do currículo, da formação e da valorização dos profissionais da educação, a partir da Constituição de 1998, nos possibilita apreender e compreender alguns dos elementos que estruturam essas políticas.

Nos anos 1990 e até a primeira metade dos anos 2000, a atuação do Estado no campo da educação esteve fortemente voltada para a construção de um novo arcabouço normativo, seja por meio da formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, anunciada na Carta Constitucional de 1988, seja no conjunto de outras leis e normas traduzidas, dentre outras, nas novas diretrizes curriculares nacionais, tanto no âmbito da educação básica quanto da educação superior, incluindo o campo da formação de professores.

O Estado brasileiro, neste sentido, assumiu fortemente o papel de *Estado Regulador*, num movimento que teve como marca a construção de marcos legais de caráter mais aberto e flexível, em contraposição ao modelo hegemônico até

⁵ Um maior detalhamento sobre os programas e ações no contexto da Política Nacional de Formação de Professores pode ser encontrado em GATTI, 2008; GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011 e SILVA e SILVA, 2012.

então, permeada por marcos legais mais rígidos e de caráter homogenizador. Mesmo assim, o arcabouço normativo continua sendo uma *questão de Estado*, como considera Pierre Bourdieu em sua obra. Ou seja, modificar as normativas é modificar a estrutura de distribuição do capital e redefinir certas formas de capital. No caso da formação inicial ou continuada de professores e valorização da profissão docente, os acréscimos de capital cultural oferecidos pelo Estado neste “campo de forças” recorrem ao movimento de redefinição do papel da educação na sociedade brasileira.

Essas características deram, ao campo do currículo, uma maior possibilidade para se delinear projetos educativos mais articulados às decisões regionais e locais, ao mesmo tempo em que abriram a possibilidade de se contemplar temáticas que ultrapassem os limites dos campos científicos das disciplinas escolares tradicionais como, por exemplo, as questões relativas a gênero, raça, etnia, educação especial e inclusiva, ao ensino de Libras, à história e cultura da África e dos povos indígenas no contexto brasileiro, dentre outras. Nesta via, se os sujeitos são formados pela incorporação de disposições produzidas pelas *regularidades objetivas* são, por outro lado, redimensionados em razão da trajetória individual e da posição ocupada pelo sujeito nesse campo.

Os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, fundada na *pedagogia das competências*, também passaram a orientar a organização do currículo em todos os níveis de ensino e na formação dos profissionais da educação. Todavia, a perspectiva dada a estes princípios se mostrou contraditória e minimalista. Isto porque, tanto na educação básica quanto na educação superior, o que ainda define os currículos é o conjunto de disciplinas que estruturam determinada grade curricular. O currículo e a organização do ensino continuam sendo disciplinares.

Por sua vez, o princípio da contextualização orientado pela *pedagogia das competências* conduziu, muitas vezes, a abordagens de caráter pragmático, operacional, fortemente voltadas para atender às realidades locais e regionais e, ainda, para responder às demandas do mercado de trabalho, mesmo que a matriz discursiva destacasse os novos tempos da sociedade do conhecimento, da tecnologia e da emergência de novos paradigmas científicos. Como foram demonstradas, essas características ficaram fortemente marcadas no campo da formação de professores.

A partir da segunda metade dos anos 2000, esses marcos regulatórios não sofreram alterações conceituais e organizacionais substantivas. Pelo contrário, eles continuam norteando as políticas de currículo e de formação docente em curso. No entanto, há que se reconhecer, especialmente no campo da formação de professores, que houve um reposicionamento do papel do Estado, no sentido de uma atuação mais ativa e condutora por parte do governo federal frente aos

demais entes da federação, expressa, principalmente, na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Mas este mesmo movimento não pode ser afirmado no campo da valorização destes profissionais. Trata-se de um campo em que muito há por se construir, tendo em vista, por um lado, o frágil arcabouço normativo que o sustenta e, por outro, os fortes interesses antagônicos entre gestores e trabalhadores da educação, que engendram e determinam seu desenvolvimento. A implementação do piso salarial nacional profissional e a consolidação de planos de carreira que expressem e traduzam uma efetiva valorização dos profissionais da educação ainda é uma realidade a ser construída na maior parte dos sistemas de ensino em tornos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 10 julho, 2013.

_____. **Lei n. 9394**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 ago. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília : MEC/SEMTEC, 2000.

COELHO, I. M. Diretrizes Curriculares e Ensino de Graduação. *In: Estudos* **22**. Abril de 1998.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. & ANDRÉ, M. E. D.de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. revista. São Paulo : Autores Associados, 1997.

SILVA, M. V. & MARQUES, M. R. A. **LDB**: balanços e perspectivas para a educação brasileira. 2ª ed. revista. Campinas, SP : Alínea, 2012.

SILVA, M. S. P. & SILVA, S. M. A formação dos profissionais do magistério no contexto das políticas educacionais no governo Lula e seus desdobramentos no governo Dilma. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG : vol. 26, p. 229-258, Especial, 2012.

GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX é mestre e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e atua como docente e pesquisador na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua e pesquisa nas áreas de Educação Escolar, Políticas Públicas e Planejamento da Educação. E-mail: gabriel@hotmail.com

KARINA KLINKE é mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e atua como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-Mail: karinaklinke@pontal.ufu.br

MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA é mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás e doutor, nesta mesma área, pela Universidade de São Paulo. É docente e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia onde atua na graduação e na Pós-graduação. E-mail: marcelosoares@ufu.br

*Recebido em julho de 2013
Aprovado em julho de 2013*