

O PNE (2014-2024) E AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes¹
BORGES, Maria Célia²

RESUMO: O PNE (2014-2024) conseguiu expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista. No entanto, a disseminação do neoliberalismo e as mudanças no papel do Estado diante da falta de perspectiva de investimento público, da crise econômica e financeira e do novo regime fiscal, têm inviabilizado o cumprimento de suas metas. Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo depreender discussões sobre os programas e decretos da formação de professores estabelecidos após a vigência do PNE (2014-2024), especialmente em relação à formação continuada, bem como seus novos vieses diante da atual Política Nacional de formação de professores. No caminho metodológico optamos por um estudo de natureza qualitativa e *pesquisa bibliográfica*. Compreendemos que existem propostas interessantes nas políticas públicas de formação de professores e, especificamente na formação continuada, como a UAB. Outras deveriam ser reformuladas e, desse modo, poderiam trazer contribuições importantes como a Residência Pedagógica. Entretanto, todas as propostas necessitam de financiamento para sua viabilização.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores; Formação Continuada; Plano Nacional de Educação.

PNE (2014-2024) AND POLICIES FOR CONTINUOUS TEACHER TRAINING

ABSTRACT: By means of the National Plan of Education - PNE (2014-2024), some aspirations of the progressive educational community were expressed. However, the spread of neoliberalism, the changes in the role of the State, given the lack of prospects for public investment, the economic and financial crisis and also the current standard taxation have made it impossible to achieve the goals of this program. Within this context, this text aims to discuss the programs and decrees on teacher training, especially the continuous teacher training which was established after the validity of PNE (2014 - 2024), and its new biases on the current National Teacher Training Policy. Concerning our methodological approach, a qualitative study and bibliographic research was chosen. We understand there are interesting proposals in public teacher training policies specifically in continuous education such as

¹ - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Uberaba-MG. Avenida João Naves de Ávila, 2121. E-mail: adrinelly@hotmail.com

² - Pós doutora em Educação pela FEUSP, no programa do Dpto. Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Professora Associada na Universidade Federal de Uberlândia, FAGED. Avenida João Naves de Ávila, 2121. E-mail: marcelbor@gmail.com

UAB. Other proposals could be reformulated and thus make important contributions such as the Teaching Internship. However, all of them need funding for their feasibility.

Keywords: Teacher Training Policies; Continuous Teacher Training; National Plan of Education.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem passado por reformas visando qualificar seus professores para enfrentarem um mundo mais afinado com o mercado. Como consequência, as relações têm sido remodeladas e está havendo a inserção do setor privado na educação. Nessa ótica a formação continuada tem sido indicada como elemento que compõe o receituário da formação de professores na busca pela eficiência e validação de suas competências.

A formação de professores é um tema que envolve vários aspectos ligados às necessidades formativas, às contradições entre teoria e prática, à valorização do profissional docente, às condições de trabalho, às propostas de reestruturação dos currículos, entre outros. Nesse prisma, Dourado (2015, p. 304) afirma que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

Compreendemos que em certos aspectos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública “tais como políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais”. (HYPOLITO, 2015, p.521).

No entanto, a disseminação do neoliberalismo, as mudanças no papel do Estado, a falta de perspectiva de investimento público, a crise econômica e financeira, assim como o novo regime fiscal têm impossibilitado o cumprimento de suas metas. Vale ressaltar que a PEC 241/55 tem inviabilizado as políticas e o investimento de ações para a melhoria da educação.

Diante desses apontamentos, este texto tem como objetivo depreender discussões sobre os programas e decretos da formação de professores, estabelecidos após a vigência do

PNE (2014-2024), especialmente em relação à formação continuada, bem como seus novos vieses diante da atual Política Nacional de formação de professores. A discussão é pertinente e importante pois tais políticas demandam investimentos em políticas e ações para a garantia do aperfeiçoamento da formação dos professores e, conseqüentemente, constitui uma tentativa de dar mais qualidade à educação brasileira.

No caminho metodológico optamos por um estudo de natureza qualitativa e, por meio da *pesquisa bibliográfica*, buscamos subsídios para a presente reflexão sustentada principalmente em autores como: Amaral (2016); Aranda (2018); Castro (2017); Dourado (2015); Hipólito (2015); Locatelli (2018), entre outros. Com esse propósito analisamos a legislação pertinente à temática em pauta, recorrendo à análise documental, com destaque para o PNE, a Residência Pedagógica, Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de outros.

O PNE (2014-2024) é o ponto de partida da análise aqui referida e nele são feitas explanações das políticas públicas voltadas à formação de professores e, especialmente, em relação à formação continuada da Educação Básica, sob a orientação de tal documento e demais legislações atuais. Nesse sentido, organizamos nossa reflexão em dois momentos: apresentamos, inicialmente, algumas considerações sobre a Política Nacional de Formação de Professores e suas dimensões; e, posteriormente, explanamos as políticas de formação de professores e programas para sua materialização.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica³ instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, que tem como uma de suas dimensões a formação continuada, foi criada durante a gestão do então Presidente da República Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016). Segundo Castro (2017) ela acolhe os princípios estabelecidos na Constituição Federal (CF de 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, no PNE (2014-2024), em particular as metas 15 e 16, além da Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015). Gestada em um cenário turbulento, será marcada por ações e programas que retomam a velha política centralizadora e autoritária.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 29 jan. 2019.

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 têm muitos aspectos em comum. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 estabelece uma DCN para a formação de professores, a qual amplia as possibilidades da formação inicial – licenciatura pedagógica, segunda licenciatura e formação continuada. Ambas as Resoluções instituem o aumento da carga horária que se volta para a expansão das atividades de cunho prático, nas quais estão inseridas a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria, entre outras. No contexto político em curso no país, a partir de 2016 a Resolução foi campo de disputa travada na arena do Estado, em um processo no qual os interesses de mercado, especialmente delimitados pelas instituições privadas de Ensino Superior, insistiram, em reiteradas solicitações, em postergar a data de sua implementação, até o derradeiro momento de sua substituição por uma nova Resolução que desconsidera o processo histórico de construção da proposta de formação do país.

As dimensões da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica não são muito explicitadas na apresentação realizada por Castro (2017), momento no qual não foram expostas argumentações teóricas. Anadon e Gonçalves (2018) afirmam que estas dimensões são sequenciais e abrangem a formação inicial e continuada. Em relação à dimensão formação inicial, contemplando a mobilização e a avaliação, as linhas de ação são: a formação inicial por meio Programa de Residência Pedagógica, com a modernização do Pibid; e retomada da UAB e ampliação do Prouni (CASTRO, 2017). Nesse prisma, várias discussões são necessárias acerca dessas linhas de ação.

No tocante à dimensão formação continuada, contemplando regulação e pesquisa e informação, as linhas de ação são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Alfabetização, Educação Infantil, Novo Ensino Médio, Tecnologia e Inovação, Educação em Direitos Humanos e Diversidade, Educação Ambiental e Formação de Gestores Oferta de Mestrados profissionais, cursos de especialização com a cooperação internacional, por meio da criação de um Comitê Gestor composto pelo MEC (Secretarias do MEC, Capes, Inep e CNE), Consed, Undime e pelas instituições formadoras.

De acordo com a Política de Formação será criada a Plataforma de Formação Continuada que deverá atender a todas as etapas da Educação Básica, ofertando os cursos e “percursos formativos, permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional” (CASTRO, 2017, s/p). Nesse sentido, os entes federativos, estados e municípios, poderão utilizar a Plataforma para organizar suas formações. Estimula-

se a “adoção nos polos da UAB, nos núcleos de tecnologia educacional dos estados e municípios e nas formações continuadas com interatividade e tutoria” (CASTRO, 2017, s/p).

A partir de um diagnóstico realizado “(...) o ministério identificou a baixa qualidade da formação dos docentes como um dos aspectos que determinam os resultados insuficientes dos estudantes” (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.48), seguindo a conhecida lógica neoliberal de responsabilização docente, sem um aprofundado e fundamentado diagnóstico. As facetas dessa Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são outras, alinhadas a princípios mercantilistas. Por isso, cabe entendermos as entrelinhas e refletir sobre como ela reitera a lógica capitalista que vem embrenhando-se em nossas escolas, designando aos professores o papel de tarefeiros e culpados pelas mazelas da educação e, aos alunos, o de mão de obra.

Segundo a Capes (2019) a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação, sejam estas na formação inicial, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação. “O conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento (...)” (CAPES, 2019, s/p).

Os seguintes programas constam no site⁴ da Capes (2019)⁵: Pibid, Programa Residência Pedagógica, ProF Licenciatura (Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica), Parfor e Cooperação Internacional. Em relação às linhas de ação do MEC, a Residência Pedagógica⁶, articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional de Formação de Professores. Silva e Cruz (2018) destacam que essa não é uma discussão nova, pois “[...] a primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria (...)” (SILVA; CRUZ, 2018, p.230).

⁴ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 01 fev. 2019

⁵ Em atualização feita em 13 de agosto de 2019, os programas: Novos Talentos, Life, Prodocência, Programa STEM, Projeto água, Observatório da Educação, Pibid Diversidade, constam como encerrados

⁶ É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (...). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

Segundo as autoras, esse projeto só foi analisado em abril de 2009, mas não prosseguiu no Congresso Nacional, pois a implementação dependeria de financiamento para bolsas e de uma política nacional de formação entre os entes federados. Em 2012 ocorre a reformulação deste, por meio do Projeto de Lei (PLS) nº 284/12 (Residência Pedagógica), pelo senador Blairo Maggi (PP), reformulação que não previa a residência como pré-requisito para a atuação na Educação Básica, sendo que esta seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas (...)” (SILVA; CRUZ, 2018, p.230-231).

Mais adiante, em 2014, foi aprovado o Projeto de Lei 6/2014, do senador Ricardo Ferraço (PSDB), que propunha a alteração da LDB, com a inclusão da Residência Docente, como uma etapa “extra à formação inicial, de 1.600 horas (...) ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino (...)” (SILVA; CRUZ, 2018, p.231). No entanto, segundo as autoras, a falta de clareza no projeto acabou resultando como desfavorável à sua implementação. Mas, em 2018, por meio do edital Capes nº 06/2018, foi implantada a Residência Pedagógica, com os objetivos de

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, Edital nº06/2018a, p.1).

Silva e Cruz (2018) destacam alguns elementos de crítica a essa política da Residência Pedagógica, relatando haver um interesse de induzir a forma e conteúdo das atividades “verticalizados em duas ações: i) vincular as ações de estágio relacionadas às aprendizagens dispostas na BNCC; e ii) enfatizar atividades práticas, entendidas como

imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular” (SILVA; CRUZ, 2018, p.239).

Outro elemento de crítica ao programa é o caráter minimalista de formação que, segundo os autores, é a vinculação da prática docente do residente à BNCC, como se ele apresentasse como “formação inicial (licenciados) e continuada (preceptores) uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da educação básica relacionada a BNCC (...)” (SILVA; CRUZ, 2018, p.240).

Em documento, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), junto a outras associações de estudos e pesquisas em educação, expõe os motivos de serem contrários à Residência Pedagógica. Também explicitam a vinculação da Residência e do Pibid à BNCC, destacando “o caráter reducionista e retrógrado de sua concepção de currículo, conhecimento, docência e escola, que empobrece a formação ofertada aos estudantes brasileiros matriculados na escola pública” (ANPED, 2018, p.4).

Outro elemento alvo de crítica é a questão da carga horária de 440 horas, uma vez que “para adequar-se à carga horária do estágio supervisionado, esta é reduzida. Os projetos de lei citados anteriormente, bem como as demais experiências de RP, orientam-se com a média de horas – 800 hs – o qual entendemos ser mais adequado (...)” (SILVA; CRUZ, 2018, p.240). Essa redução de carga horária para a Anped (2018) faz com que o estágio tenha um formato conservador e tradicional, com ênfase na prática, em uma concepção que reproduz a

[...] lógica de ações parcelarizadas em horas, em atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual dos estudantes na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docente (ANPED, 2018, p.2).

Segundo o documento da Anped (2018), o edital desconsidera o debate do campo de formação de professores, as DCNs, as experiências vivenciadas no Brasil, retomando a “*velha fórmula* observação, participação e regência, desta feita consorciada à oferta de bolsas para estudantes e professores (...)” (ANPED, 2018, p.2).

Concordamos com Silva e Cruz (2018) quando relatam que o programa pode ser positivo se

houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da

formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condição de trabalho, remuneração e carreira (SILVA; CRUZ, 2018, p.243).

Outra questão levantada pela Anped (2018) é a segmentação na trajetória dos estudantes de licenciatura, definindo que o Pibid destina-se aos estudantes na primeira metade do curso e a Residência aos alunos com matrícula ativa que tenham cursado 50%, ou estejam no 5º período, o que define, assim, “trajetórias formativas de licenciados e “o que” devem realizar em cada um desses tempos, denotando clareza da ingerência sobre a autonomia política, curricular e didática da universidade” (ANPED, 2018, p.3-4).

Além de ferir a autonomia universitária, ao induzir nas universidades projetos que podem ir contra aos seus próprios projetos pedagógicos, assinala-se que o Pibid deve articular-se com as práticas do componente curricular e que a Residência deve ser reconhecida como estágio. Para a Anped (2018) estas são intromissões diretas nos projetos das IES. É uma autonomia ferida, pois a inserção dos alunos na escola campo está condicionada “pela BNCC e pelas exigências dos dirigentes das escolas e das redes, restando pouco a ser feito pelas universidades, que ficam refém das ingerências no seu projeto formativo, a ser adequado aos modelos estabelecidos” (ANPED, 2018, p.5). O documento da Anped (2018) ressalta, ainda, que apesar de possuir um item regime de colaboração no edital do programa, este trata de questões burocráticas, sem sinalizar como ampliar o diálogo.

O documento da Anped (2018) relata, também, que nesse cenário existe a precarização do docente da educação básica e superior, pois os dois programas se fazem paralelos às demais atividades a eles associadas, sendo um tempo a mais em sua carga de trabalho. Ocorre ainda o fracionamento de bolsas no edital da residência, visando estimular “a participação voluntária de docentes e estudantes, condição eufemisticamente denominada de “atuação sem bolsa”. Outra fórmula de como fazer mais com menos?” (ANPED, 2018, p.6).

Finalizando as ponderações sobre o programa, o documento da Anped (2018) destaca que as retificações nos dois editais passam a contemplar as instituições privadas sem fins lucrativos, e com fins lucrativos, além das instituições públicas, resultando em maior disputa por bolsas. Logo

[...] o exame enviado indica que os editais Capes nº06/2018 e nº 07/2018 aparecem como um dos dispositivos legais visíveis da “nova (velha) política de formação de professores” preconizada pelo atual governo no final de 2017. As ações postuladas desconsideram o debate e as experiências acumuladas na área historicamente mantendo a configuração de projetos e programas transitórios, os quais são movidos conforme a variação do volume de recursos orçamentários que a agenda de prioridades do governo

estabelece. No Brasil, não é demais lembrar que, infelizmente, não são os interesses sociais aqueles que balizam tais definições (ANPED, 2018, p.8).

Concordamos, assim, que “a formação de professores no Brasil precisa de políticas e não de programas” (ANPED, 2018, p.9) e que os professores carecem de planos de carreira, salários atrativos, formação inicial e continuada, melhores condições de trabalho, precisam ser valorizados e que essa política de formação nacional acaba deixando de lado tais princípios. As mudanças, em 2018, no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), constituem-se em outras ações da Política Nacional de Formação de Professores⁷. O Pibid, publicado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro em 2007, só foi efetivamente implementado em 2009, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Capes.

O Pibid, alterado pela Lei nº 12.796/2013, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, tem como objetivo que os estudantes, na primeira metade do curso de licenciatura, tenham uma aproximação prática com o cotidiano das escolas. Segundo Locatelli (2018), a “criação do programa de formação docente de iniciativa da União, voltado para estudantes de licenciaturas e envolvendo, prioritariamente as universidades públicas, representou um importante avanço diante do histórico de formação docente no Brasil” (LOCATELLI, 2018, p.311).

O autor ressalta que o programa tem permitido o desenvolvimento da formação docente “no que se refere à ampliação da relação entre o estudante de licenciatura e a escola e no despertar de grupos de pesquisa e reflexões, geradas nas experiências singulares dos sujeitos envolvidos no interior das universidades, provocando importantes debates e aprendizados” (LOCATELLI, 2018, p.313).

Entretanto, as medidas do atual governo “(...) desaquecem o ânimo de quem esperava por políticas arrojadas e ampliação das existentes. A instabilidade em que se encontram Programas como o PARFOR e o PIBID deixam em suspenso o que ocorrerá em termos de políticas de formação de professores (...)” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p.3).

3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROGRAMAS PARA SUA MATERIALIZAÇÃO.

⁷ O Pibid foi instituído em 2007 e, na sua reestruturação em 2018, por meio do edital. Capes nº 06/2018, foi implantada a Residência Pedagógica.

Para garantir a formação inicial e continuada em nível superior, o PNE (2014-2024) assume a meta 16: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014). Em 2017, a meta atingia o percentual 36,2% e, em 2014 esse número era de 31,1%, conforme observatório do PNE (2014-2024).

Para viabilizar as metas estipuladas no PNE, a partir de 2014 o governo implementou várias ações, ou programas de formação, mantendo algumas já existentes, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, visando promover a formação inicial e continuada de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na Educação Básica, utilizando metodologias de Educação a Distância (EAD), conforme BRASIL (2006). Seus objetivos são:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p.1).

Conforme Guerino e Nunes (2014), a UAB é formada por universidades públicas que utilizam, de diferentes formas, as TICs, com cursos superiores 100% virtuais. Existe a modalidade semipresencial, bem como cursos de extensão e pós-graduação, nos quais toda a carga teórica é realizada à distância. A estrutura normativa da UAB é ampla, mas, segundo Santos (2011), ela pode vir a se tornar um exemplo de massificação e precarização da formação do sujeito na Educação Superior, se não se atentar para a qualidade da EAD. A lógica mercantil utiliza a EAD a seu serviço, naturalizando a precarização da formação docente, por meio de uma formação barata e aligeirada.

Segundo dados do site da Capes, atualizados em janeiro de 2018, o sistema possui 109 “Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que ofertam 800 cursos em 771 polos”,

sendo estes mantidos em regime de colaboração por estados e municípios. Na gestão de Michel Temer (PDB), a novidade apresentada na Política de Formação de Professores é um novo edital com oferta de 250 mil vagas, com indicação de reserva de 75% para a formação de professores na 1ª e 2ª licenciaturas, com aprofundamento em conteúdo TICs, Matemática e Português (CASTRO, 2017).

Além da UAB, existe ainda o Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – Proeb, que, segundo o site da Capes (2019), tem como público-alvo os docentes das redes públicas de Educação Básica que estejam em efetivo exercício e tem por objetivo a formação continuada *stricto sensu* desses professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica em todo o território nacional.

Outro programa criado no governo Dilma, que visa o aperfeiçoamento dos professores é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que todas as crianças fossem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ele tem cinco objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

Para atingir esses objetivos, as ações do Pnaic se apoiaram em eixos de atuação: o 1º é a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores; o 2º “(...) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, mobilização e controle social” (BRASIL, 2012, p.23). No Art.7º do plano consta que a: formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por: I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; e II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (BRASIL, 2012, p.23).

O Pnaic foi remodelado pela Portaria 826, de 07 de julho de 2017, que manteve o principal objetivo do Pnaic de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, até 8 anos de idade, e de reduzir a distorção série-idade. Ademais, a Portaria

826 dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME.

Aranda, Viédes e Lins (2018), em análise sobre o Pnaic, relatam que a partir das novas reformulações do documento, passou-se a ter mais flexibilidade e respeito à autonomia das redes, pois elas poderiam utilizar materiais próprios. Em relação às bolsas, segundo os autores, elas eram concedidas desde 2013, mas, a partir de 2017, foram retiradas. Acreditam que “(...) as respectivas bolsas deveriam ter sido mantidas tendo em vista que são esses profissionais que estão diretamente ligados às crianças, que são sujeitos foco das formações do Pnaic(...)” (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p.47).

Por meio do “Art. 3º - Fica instituída a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME, criado por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2017, p.1).

Dentro dessa perspectiva, “o Programa Mais Alfabetização, bem como o Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa - Pnaic regulamentado no âmbito da Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, integrarão a Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2018b, p.4). A Política Nacional de Alfabetização é apoiada em um conjunto de iniciativas que dialogam entre si, com cinco bases estruturantes: “1) Programa Mais Alfabetização (PMALFA); 2) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 3) Política Nacional de Formação de Professores; 4) Apoio ao protagonismo das redes; e 5) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (BRASIL, 2017 apud ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p.49).

O PMALFA foi firmado pela Portaria nº 122, de 22 de fevereiro de 2018 e centra-se em três eixos: gestão, formação e material.

O primeiro trata da gestão e conta com apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assistente de alfabetização, material de apoio didático-pedagógico e assistência técnica a secretarias e escolas (BRASIL, 2017c). A formação inicial agora pensada pelo Programa Residência Pedagógica, será em apoio ao profissional assistente que fará suporte ao professor regente durante 05 horas por semana, na maior parte dos casos ou em 10 horas em casos específicos; e continuada, com formação do PNAIC aperfeiçoado, com oferta de mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, voltada aos professores alfabetizadores do 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização e por fim, formação para equipes da gestão escolar e das secretarias de educação (BRASIL, 2018 apud ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p.49).

O PMALFA aliado ao PNAIC “(...) integram a Política Nacional de Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental” (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p.49). As autoras destacam que não há consenso nas matrizes dos programas sobre o “alfabetizar na idade certa”, o PNAIC, que é até o 3º ano do ensino fundamental e a “nova” política até o 2º ano (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018).

Esses fatos reforçam como as políticas educacionais no Brasil têm ficado à mercê dos organismos internacionais e como o projeto político de formação docente tem procurado reconverter os professores para que atendam a essas demandas. Em troca de

[...] parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política. Em curtas e rápidas palavras: pede-se que o professor seja o sujeito de sua própria alienação (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.13-14).

A lógica neoliberal assegura que a sociedade, os professores, são culpados pelos problemas da educação e essa ideia é infiltrada na mente desses sujeitos, a ponto de a adotarem como verdade. Desse modo, os professores têm sido conduzidos à frustração, diante do controle e precarização a que têm sido submetidos.

Temos que salientar, ainda no governo Dilma, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNs) (Resolução CNE/CP n. 02/2015), as quais são uma revisão das DCNs de 2002 e que tiveram como relator o professor Luiz Fernandes Dourado, tendo sido substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A Resolução CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) definia como princípios importantes a “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2). Elas apresentavam “(...) um elemento novo em relação à anterior pois, juntamente com a formação inicial, é enfatizada, também, a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício

profissional” (VOLSI, 2016, p.1505). Segundo a autora, embora tenha sido aprovada em 2015, ela vem sendo discutida desde 2004.

Dourado (2016) destaca que as tipologias de formação inicial, em nível superior e formação continuada, “ao tempo em que esses dispositivos legais enfatizam a base nacional comum para a formação desses profissionais, enfatizam a necessidade de projetos institucionais das IES para a formação inicial e continuada” (p.36).

O documento procurava contemplar demandas colocadas nas reformas educacionais há um bom tempo, mas a implementação das DCNs (2015) é um desafio visto que “(...) muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que, de fato, as orientações e normatizações ali contidas, ganhem materialidade” (VOLSI, 2016, p.1518).

Bazzo; Scheibe (2019) discorrendo sobre as DCNs (2015) relatam que, percebendo o perigo que a implantação da Resolução sofresse, dadas às novas orientações do CNE, a comunidade educacional reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua vigência. No entanto, ela foi sofrendo postergações e, por duas ocasiões, o CNE alterou as datas para a implantação da norma,

apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.672).

Por ser incompatível com as orientações do governo, esse adiamento estaria atrelado ao anseio que esta estivesse embasada nas definições da Base Nacional Curricular (BNCC), conforme os autores anteriormente citados.

A BNCC ganhou destaque na nova política de formação docente e foi instituída em 22 de agosto de 2017, pela Resolução CNE/CP nº2 (BRASIL, 2017c), para ser respeitada ao

longo das etapas e modalidades da educação básica⁸. Nela existe uma concepção atrelada em ensinar os professores a fazer onde a formação continuada é centrada em mestrados profissionais, educação a distância e cursos aligeirados.

Percebemos assim que

a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

Ainda amparados em Bazzo; Scheibe (2019), discorremos que diante da justificativa que as DCNs (2015) deveriam ser reformuladas para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores, à BNCC, um novo parecer foi elaborado, sendo que “o documento que sustentava essa investida estava agora em terceira versão e fora apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019. Até 23 de outubro, data posteriormente prorrogada para 30 de outubro de 2019, o CNE receberia contribuições ao parecer” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.679).

Conforme os autores, várias manifestações contrárias surgiram e a Anfope se manifestou. No entanto, mesmo diante das reações contrárias da comunidade educacional, no dia 07 de novembro de 2019, a Resolução foi aprovada por unanimidade no Conselho Pleno do CNE. Para Bazzo; Scheibe (2019), trata-se de uma estratégia “ (...) que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.681).

⁸ Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

Assim como Bazzo; Scheibe (2019), e a comunidade educacional, compreendemos que devemos combater, publicamente, as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologadas em 19 de dezembro último, por meio da Portaria nº 2.167, que salienta que

precisamos combatê-la publicamente, como vimos fazendo, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente. Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.682).

Seguindo nossa análise devemos ressaltar a RESOLUÇÃO nº4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Ao analisar a legislação em vigor depreendemos que o viés neoliberal é evidente nas atuais políticas de formação docente, como na Residência Pedagógica, no Pibid e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Cientes de não priorizarem a valorização dos professores, devemos nos atentar às intencionalidades dessas políticas em atender às premissas capitalistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a efetivação das metas do PNE (2014) estão longe de serem concretizadas diante do atual cenário político e educacional, uma vez que a concretização das políticas se torna inviável quando não há investimentos financeiros e nem interesse político na sua realização.

Por fim, existem propostas interessantes nas políticas públicas de formação de professores e, especificamente na formação continuada, diversos programas e decretos têm sido efetivados após a promulgação do PNE (2014-2024), como a UAB e o Pibid, que poderiam ser reformulados e, desse modo, trariam contribuições importantes para a formação de professores. Entretanto, todas as propostas necessitam de financiamento para sua viabilização, assim como a orientação política mais ampla que está no PNE (2014). Apontamos a pertinência de se definir os reais objetivos e desejos de nossos governantes em investir seriamente na construção e efetivação de políticas públicas sérias e viáveis, que possam transformar para melhor a formação de nossos professores, tendo em vista uma educação de maior qualidade.

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE** - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. "Uma ponte para o Futuro": (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 35-57, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 28 set. 2019.

ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da resolução CNE/CP02/2015. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf . Acesso em: 25 jan. 2018.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina Pires Dias. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.40-53. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/471/716>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL, **Decreto nº5.800, de Junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 31 jan 2020.

BRASIL. **Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 25 jan. 2019

BRASIL, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispões sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 01 fev. 2019a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Alfabetização.** Outubro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-maisalfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Edital Capes nº 06/2018.** Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://goo.gl/x5RaDY> Acesso em: 03 fev. 2019a.

BRASIL. **Portaria nº 122, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o programa Mais Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx Acesso em: 01 fev. 2019b.

BRASIL, **Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296 . Acesso em: 26 jan. 2020c.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://www.bsgestaopublica.com.br/resolucacne2>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacaoprofessor-final-18-10-17-pdf/file> . Acesso em: 29 jan. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Formação de professores: Novos Desafios**. 2017. Disponível em: <http://futureeducation.cesgranrio.org.br/trabalhos/Painel%205%20%20Maria%20Helen%20Castro.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2019.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2012. Rio de Janeiro, 2012. 82f. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/4060173/simone%20chaves.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**. Ano XXI. número 1. jan/jun 2016 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIOD A EDUCAÇÃO BÁSICA: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 jan. 2019.

EVANGELISTA, Eneida Oto; LEHER, Roberto. TODOS PELA EDUCAÇÃO E O EPISÓDIO COSTIN NO MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Ano 10, Nº 15/2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 21 fev. 2019

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, 2018. 9(1), 90 - 99. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/17>. Acesso em: 28 set. 2019.

GUERINO, Mariana de Fátima Guerino; NUNES, Marcela de Oliveira. **A política educacional de educação a distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no ensino superior**. Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos. Disponível em: https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/09.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **TRABALHO DOCENTE E O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: valorização, formação e condições de trabalho.** **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

LOCATELLI, Cleomar. Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432>. Acesso em: 18 fev. 2019

OLIVEIRA, Rodrigo Lima de. **A Universidade Aberta do Brasil: uma avaliação de eficácia à luz do regime de colaboração federativa.** Monografia (Bacharelado em Ciência Política) Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2072. Acesso em: 31 jan. 2019.

PIOLLI, Evaldo. O Processo de Mercantilização da Educação e o Novo Ciclo de Reformas Educacionais no Brasil Pós-Golpe Institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 1, p. 17 - 33, JAN/MAR 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>. Acesso em: 27 fev. 2019

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **UAB como Política Pública de democratização do ensino superior via EAD.** In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, 2011, v. 11, São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SUDBRACK, Edite Maria; SANTOS, Camila Soares dos.; NOGARO, Arnaldo. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 4. fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56378>. Acesso em: 22 jan. 2019.

VOLSI, Maria Eunice França. **POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério.** Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.