



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|--|
| A945 | <p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-476-4 DOI 10.22533/at.ed.764191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p> |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS | |
| Diego Bechi | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910071 | |
| CAPÍTULO 2 | 17 |
| A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO | |
| Liamara Baruffi | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910072 | |
| CAPÍTULO 3 | 27 |
| A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| Luiz Carlos Lückmann | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910073 | |
| CAPÍTULO 4 | 39 |
| CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM-PARÁ | |
| Adriane Panduro Gama | |
| Tânia Suely Azevedo Brasileiro | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910074 | |
| CAPÍTULO 5 | 56 |
| DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA | |
| Patrícia Aparecida da Cunha | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910075 | |
| CAPÍTULO 6 | 64 |
| DESIGN EDUCACIONAL NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE | |
| Edilene Cândido da Silva | |
| Juliana Teixeira da Câmara Reis | |
| Raiane dos Santos Martins | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910076 | |
| CAPÍTULO 7 | 72 |
| EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O PROJETO VISITANDO A BIOLOGIA DA UEPG | |
| Fernanda Mendes Ferreira | |
| Fernanda Verônica Fleck Pereira | |
| José Fabiano Costa Justus | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910077 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 8 | 83 |
| FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS | |
| Eridan Rodrigues Maia | |
| Aída Maria da Silva | |
| Marcia Betania de Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910078 | |
| CAPÍTULO 9 | 99 |
| FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS | |
| Graciele Alice Carvalho Adriano | |
| Ana Clarisse Alencar Barbosa | |
| Mônica Maria Baruffi | |
| Patrícia Cesário Pereira Official | |
| DOI 10.22533/at.ed.7641910079 | |
| CAPÍTULO 10 | 110 |
| FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Rosemeri Henn | |
| Marlene da Rocha Migueis | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100710 | |
| CAPÍTULO 11 | 122 |
| FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS | |
| Camila Ursulla Batista Carlos | |
| Glycia Melo de Oliveira | |
| Moaldecir Freire Domingos Junior | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100711 | |
| CAPÍTULO 12 | 132 |
| LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO: EVENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS | |
| Klébia Ribeiro da Costa | |
| Ana Maria de Oliveira Paz | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100712 | |
| CAPÍTULO 13 | 144 |
| NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL | |
| Elton Basílio de Souza | |
| José Geraldo Pedrosa | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100713 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 14 | 156 |
| O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB | |
| Bruna Tavares Pimentel Heytor de Queiroz Marques Raphaella Ferreira Mendes Weverson Bezerra Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100714 | |
| CAPÍTULO 15 | 166 |
| O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA | |
| Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls Ivana Aparecida Weissbach Moreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100715 | |
| CAPÍTULO 16 | 172 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO: RECORTE VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE | |
| Luciane Helena Mendes de Miranda | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100716 | |
| CAPÍTULO 17 | 184 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES | |
| Giovanna Rodrigues Cabral | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100717 | |
| CAPÍTULO 18 | 195 |
| REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Mateus De Souza Coelho Filho Evandro Luiz Ghedin | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100718 | |
| CAPÍTULO 19 | 211 |
| TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE | |
| Jacir Mario Tedesco Filho Matilde Dias Martins Pupo Sandra Terezinha Urbanetz Simone Urnauer | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100719 | |
| CAPÍTULO 20 | 216 |
| CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES | |
| Bernarda Elane Madureira Lopes Cristiana Fonseca de Castro Elisa Carneiro Santos de Almeida | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100720 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 21 | 229 |
| DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS | |
| Andréa Cristina Maggi | |
| Ivo de Jesus Ramos | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100721 | |
| CAPÍTULO 22 | 243 |
| IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE FUNÇÃO DOCENTE FORMATIVA: NARRATIVA DE MEMÓRIA | |
| Fernando Lucas Oliveira Figueiredo | |
| Santuza Amorim da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100722 | |
| CAPÍTULO 23 | 258 |
| VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E FORMADOR ANTE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL | |
| Marta Rosa Borin | |
| Neida Maria Camponogara de Freitas | |
| Heliana de Moraes Alves | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100723 | |
| CAPÍTULO 24 | 269 |
| CUIDAR E EDUCAR:UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE CUIDADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO | |
| Bianca Cristina dos Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100724 | |
| CAPÍTULO 25 | 278 |
| ME FORMANDO PROFESSORA: MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID | |
| Pamela Fonseca Costa | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100725 | |
| CAPÍTULO 26 | 284 |
| REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| Malcus Cassiano Kuhn | |
| Michele Roos Marchesan | |
| Naiara Dal Molin | |
| Helena Miranda da Silva Araújo | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100726 | |
| CAPÍTULO 27 | 295 |
| O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO | |
| Suellen Cristina Marciano | |
| Daniela Paula da Silva Mariano | |
| Roberta Negrão de Araújo | |
| DOI 10.22533/at.ed.76419100727 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 307 |

A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiz Carlos Lückmann

RESUMO: As políticas de formação de professores comumente têm sido objeto de estudos teórico-documentais sem preocupação com os impactos que possam produzir no contexto escolar. O texto, mediante estudo qualitativo-exploratório, tem a pretensão de inverter essa lógica, trazendo para a discussão o que pensam professores da educação básica sobre essa questão. Partimos da premissa de que as atuais políticas de formação de professores são ineficazes, uma vez que conflitam com a realidade. Os achados permitiram inferir que a diversidade de formatos institucionais e modalidades de oferta de cursos de licenciatura são reveladores de uma política de formação de professores que deixa de se responsabilizar exclusivamente do Estado e passa a ser negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores. Observatório da Educação. Representação de professores.

1 | INTRODUÇÃO

Comumente, as políticas de formação de professores têm sido analisadas a partir de perspectivas teórico-documentais, sem preocupação com a sua materialização no

cotidiano escolar da educação básica. Nesse estudo, pretendemos inverter essa lógica, trazendo para a discussão os saberes e posicionamentos dos profissionais do magistério da educação básica sobre as políticas de formação de professores.

Especificando melhor, desejamos identificar e analisar algumas contradições latentes entre as políticas públicas de formação de professores e as práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica. Partimos da premissa de que as atuais políticas públicas de formação de professores são ineficazes do ponto de vista de sua materialização, uma vez que conflitam com os dados da realidade prático-social do cotidiano das escolas e com o próprio debate teórico em torno do tema.

Dada a natureza do objeto em estudo, optou-se por fazer estudo qualitativo-exploratório, utilizando-se de fontes teóricas, documentais e de pessoas. O espaço educativo, a partir do qual se coletou as fontes de pessoas, foram as doze escolas de educação básica que compõem o projeto Observatório da Educação, desenvolvido pelo Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) junto à mesorregião Oeste Catarinense, em parceria com a Cooperação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os critérios de escolha dos municípios foram os mesmos adotados pelo Projeto: 50% dos municípios com até 10 mil habitantes; 30%, entre 10 mil e trinta mil habitantes; 20%, com mais de trinta mil habitantes. A partir desse critério, elegeu-se uma escola por município, considerando-se o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrado no ano de 2007.

O estudo inicia analisando as políticas de formação de professores do magistério da educação básica adotadas nas duas últimas décadas, para, num segundo momento, identificar as contradições e apresentar alguns contrapontos evidenciados a partir dos números e das práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica, com o intuito de contribuir com o debate.

2 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROTAGONISMO DAS IES PRIVADAS

Hoje, convivem num mesmo sistema nacional de educação superior instituições de natureza pública e privada. As instituições de natureza pública são tipificadas em públicas federais, estaduais e municipais. As instituições de natureza privada, por sua vez, são segmentadas em privadas ‘com fins lucrativos’ e ‘sem fins lucrativos’. Não sem razão, o processo de diversificação e diferenciação institucional, inaugurado ainda na década de 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), coincide com a expansão sem precedentes do ensino superior privado (DOURADO, 2008).

Dentro desse universo de possibilidades, a formação de professores vem se dando em, pelo menos, quatro formatos institucionais: em universidades; em centros universitários; em faculdades, institutos e escolas superiores; e em centros ou institutos federais de educação tecnológica.

Vê-se multiplicar, igualmente, as formas e modalidades de oferta de cursos de formação de professores. Convive-se com o ensino presencial e a distância, com cursos noturnos e diurnos, em regime de férias, em regime de finais de semana, de duração plena e curta, e assim por diante. Assim, como pensar num sistema nacional minimamente unificado de formação de professores? Não estaria se configurando um processo de afrouxamento por parte do Estado em relação à sua responsabilidade de financiar e prover a formação de professores para a educação básica?

Nos anos 2000, já sob a responsabilidade da Capes, as políticas públicas de formação de professores continuam amparadas nos princípios da diversificação institucional e da flexibilização da oferta. Enquanto a legislação brasileira determina que a formação de professores seja protagonizada por instituições universitárias públicas e que a sua oferta se dê, prioritariamente, pela modalidade presencial (BRASIL, 2009; 2014; 2015; 2016), paradoxalmente, assiste-se à expansão acentuada de matrículas

em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas de ensino superior e pela modalidade de ensino a distância, numa clara demonstração de descompromisso do poder público com a formação de professores.

Números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) registraram, em 2014, 1.466.635 matrículas efetuadas em cursos de licenciatura. As instituições privadas de ensino superior detinham 58,88% dessas matrículas, restando 41,22% às instituições públicas. Hoje, o país forma mais professores para a educação infantil e para o ensino fundamental pela via do ensino privado do que pelo ensino público. O mesmo fenômeno ocorre com as matrículas em cursos de licenciatura ofertados a distância, uma modalidade dominada pelas instituições privadas de ensino superior. O setor detém 89,61% dessas matrículas, restando 10,39% às instituições públicas (INEP, 2016).

Analisando-se especificamente as matrículas realizadas em cursos de Pedagogia ofertados pela modalidade presencial, observa-se que essa proporção aumenta ainda mais. Em 2014, de um total de 652.762 matrículas, 516.509 (79,1%) efetivaram-se em instituições privadas e 136.253 (20,9%) em instituições públicas. Na modalidade a distância, os cursos de Pedagogia registravam, no mesmo ano, 332.068 matrículas, das quais 90,8% (301.739) eram ofertadas por instituições privadas e 9,2% (30.329) por instituições públicas de ensino superior (INEP, 2016).

Os números mostram que o processo expansionista de cursos de formação de professores, desencadeado ainda na década de 1990, vem sendo liderado por instituições privadas de ensino superior, evidenciando-se a lógica privatista das políticas de regulação desse setor. Nessa lógica, o Estado retrai sua atuação, passando a exercer papel de regulador e avaliador da educação superior, abrindo espaço para a iniciativa privada, que atua com base em critérios mercadológicos (GOERGEN, 2010; DOURADO, 2008). Está-se, portanto, diante de um paradoxo: na ausência de uma ação mais efetiva por parte do Estado, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem se dando fora do ambiente universitário, à mercê da iniciativa de faculdades privadas, na modalidade a distância e com qualidade pouco confiável, mais para atender às demandas de um mercado em expansão.

3 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA MATERIALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o objetivo de apontar algumas contradições inerentes ao processo de materialização das políticas públicas de formação de professores, ouvimos e analisamos as percepções e os posicionamentos de profissionais do magistério da educação básica. A análise deu-se a partir de respostas a questionário dirigido por *e-mail* ao universo de professores da educação básica de doze escolas municipais de municípios da mesorregião Oeste Catarinense, participantes do Projeto “*Estratégias e*

ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, no âmbito do Programa *Observatório da Educação*, instituído pela Capes.

Para colher as representações, fez-se uso do *google form*. O questionário foi respondido por 65 professores, representando em torno de 20% do total. Num primeiro momento, apresentamos o perfil socioeducacional dos professores participantes da pesquisa, para, em seguida, colher e analisar a representação que esses profissionais possuem das políticas de formação de professores.

3.1 O perfil socioeducacional dos professores/as ouvidos

A profissão docente continua sendo carreira ocupada preponderantemente por mulheres (88%). É exercida por pessoas com idade relativamente alta (entre 36 e acima de 50 anos), oriunda, em sua formação, do ensino médio público (72%), na modalidade ‘magistério’ (55%). É formada, em sua maioria, em Pedagogia (69%), em instituições privadas de ensino superior (81%), na modalidade presencial (75%). 83% deles/as possui pós-graduação, em nível de especialização.

Número significativo de professores/as (25%) optou por cursar licenciatura na modalidade de educação a distância. Procurou-se saber as razões pelas quais os professores/as optaram por essa modalidade de ensino: para 33% deles/as, fazer a opção por um curso superior a distância possibilitou conciliar trabalho e estudo; outros 11% alegaram morar distante de uma faculdade/universidade; para 5%, a mensalidade “era mais barata que a de um curso presencial”; outros 6% optaram pelo ensino a distância pelo fato de apresentar “mais facilidades que o ensino presencial”.

Para 22% dos professores/as que responderam ao questionário, a opção pela profissão docente teve a influência dos pais ou de amigos. Outros 58% afirmaram que a profissão docente sempre foi um desejo acalentado, portanto, livre de qualquer interferência externa.

A grande maioria dos professores/as (82%) atua no magistério na condição de funcionário público estatutário, admitido, portanto, mediante concurso público. Outros 18% informaram ter sido contratados temporariamente.

As informações colhidas revelaram, igualmente, que os professores/as possuem carga horária semanal apropriada à carreira do magistério, uma vez que trabalham entre 36 e 40 horas (66%). Por outro lado, os dados mostram haver percentual significativo de professores (26%) que conciliam sua jornada de trabalho principal com, pelo menos, dois outros empregos, trazendo reflexos para a qualidade de vida desses profissionais.

3.2 Sobre a política nacional de formação de professores

As questões dirigidas aos professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação seguiram abordando alguns elementos das políticas públicas de formação de professores vigentes na legislação brasileira. Iniciou-se perguntando se os professores/as possuíam algum tipo conhecimento a respeito dessas políticas. A grande maioria afirmou conhecê-las pouco (78%); outros nunca ouviram falar sobre elas (8%). Apenas 14% afirmou possuir bom conhecimento a respeito delas.

O desconhecimento das políticas de formação de professores não é novidade, uma vez que, raramente, esta tem constituído objeto de formação continuada. Para Ibernón (2010) e Tardif (2002), é preciso substituir um tipo de formação continuada, geralmente realizada através de cursos fragmentados, aligeirados e emergenciais, pela formação reflexiva, atenta às questões da escola, sociedade, das políticas educacionais e das questões afetas ao cotidiano escolar dos professores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, entende que esta responsabilidade deve ser assumida em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os subsistemas, redes e instituições de educação básica e superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 3º).

Com base nessa premissa, perguntou-se aos professores/as: a escola na qual você trabalha realiza ações formativas em parceria com a rede municipal/estadual de educação, ou com as universidades? A resposta de grande parte dos professores/as (71%) foi afirmativa. A presença de quatro universidades comunitárias e de uma universidade federal na mesorregião Oeste Catarinense certamente tem facilitado essa articulação, fugindo-se do assédio de instituições/empresas privadas, que ‘vendem’ formação continuada a preços de mercado.

Segundo dados levantados por Freitas (2014), das 307 mil matrículas em cursos presenciais de Pedagogia oferecidos no Brasil, 42,9% delas estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As instituições públicas de ensino superior concentram apenas 33,9% dessas matrículas. Tais números contradizem o que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), em sua estratégia 12.4, propõe: “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica [...]”.

Com base nessa estratégia, procurou-se saber o que os professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação pensavam a esse respeito. Para 48% deles/as, essa contradição é reveladora de que, “embora o governo se disponha apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, ao mesmo tempo permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas, que cobram

mensalidades dos alunos”. Outros 31% entendem que “o Estado brasileiro, sozinho, não é capaz de responder às necessidades de formação de professores por meio das universidades públicas, tendo que dividir essa tarefa com as instituições privadas de ensino superior”. Há, ainda, outros 21% dos respondentes que entendem que “o governo apoia a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, quando poderia fazer o mesmo com instituições de ensino superior com outras naturezas jurídicas, como, por exemplo, as universidades comunitárias”.

Na sequência das questões dirigidas aos professores/as, fez-se a seguinte afirmação: “os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos são reveladores de uma política de formação de professores fragmentada, pois permitem que a formação de professores deixe de ser responsabilidade do Estado e passe a ser “negócio” de interesse das instituições privadas de ensino superior, sem comprometimento com a qualidade dessa formação” (FREITAS, 2014). Entre os que concordaram totalmente (23%) e parcialmente (55%), chega-se a um percentual de 78% dos professores/as.

No entanto, verificou-se, em outra questão, que, para 15% dos professores/as, os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos representam política acertada de formação de professores, “pois permitem que ela alcance as regiões interioranas do país, historicamente abandonadas pelo poder público, cuja prioridade sempre foram os grandes centros urbanos”. Outros 42% concordaram parcialmente com essa política e 29% discordaram parcialmente.

Os professores/as deram respostas convergentes quando se perguntou de quem é a responsabilidade pela formação de professores. Para 49% deles, essa responsabilidade deveria ser “exclusivamente do Estado brasileiro, por meio de um sistema unificado, oferecendo cursos gratuitos, por meio das universidades públicas, mediante política de expansão que atendesse todo o território nacional, incluindo as regiões interioranas do país”. Outros 34% concordaram parcialmente com essa política. Como se constatou anteriormente, os dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) revelaram que a formação de professores se dá preponderantemente nas instituições privadas e não universitárias de ensino superior, sobre as quais não recai o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro tema levado aos professores/as foi a questão da proliferação de cursos de licenciatura ofertados pela modalidade a distância. O CNE, em Resolução que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, determina: “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 9º).

Para 26% dos professores/as participantes do estudo, a diretriz do CNE é inócua, pois “há uma facilitação na abertura de cursos na modalidade a distância na área das licenciaturas por parte do MEC e da legislação brasileira”. Outros 25% entendem

que “a formação de professores a distância se apresenta como uma modalidade de formação mais rápida e barata e, portanto, responde à forte demanda por profissionais do magistério”. Para 22% dos professores/ as, “o setor privado vê na educação a distância um negócio lucrativo e, por isso, investe mais nessa modalidade do que na modalidade presencial”.

As políticas são unânimes ao responsabilizar a universidade pública pela formação de professores (BRASIL, 2006; 2009; 2015; MEC, 2016). Contudo, esse protagonismo não é perceptível para os professores/as ouvidos nesse estudo. Para 59% deles/as, “as universidades públicas vêm exercendo apenas parcialmente um papel protagonista e importante no país, assegurando oportunidades de formação de professores nas regiões distantes dos grandes centros e menos dinâmicas do país”. Outros 18% discordam totalmente (6%) ou parcialmente (12%) com esse protagonismo.

Para aliar-se ao desafio da formação de professores, criou-se a UaB (BRASIL, 2006) com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade da educação a distância, compartilhando essa tarefa com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e as universidades públicas federais e estaduais, em parceria com a União, Estados e Municípios. A Universidade Aberta do Brasil (UaB), contudo, forma professores pela modalidade de ensino a distância, um ‘mercado’ também disputado pelas instituições privadas.

A UAB, assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram ‘vencionados’ para atuar na formação de professores do interior do país, sobretudo em áreas de maior necessidade, como matemática, física, química e biologia. Apresentamos aos professores/as participantes do estudo a seguinte afirmativa: “as políticas de formação de professores da educação básica que aí estão respondem às necessidades regionais de formação de professores”. Apenas 3% dos professores/as concordaram totalmente com a afirmativa. Demais, concordaram parcialmente (68%), discordaram totalmente (12%), discordaram parcialmente (14%), não souberam opinar (3%).

Portanto, na visão dos professores/as, as políticas de formação de professores vigentes não estão atendendo às necessidades regionais de formação. O Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), apesar de ser um programa emergencial, constitui instrumento imprescindível no conjunto das políticas de formação de professores, pois vem desempenhando papel importante na redução de assimetrias em relação à oferta de cursos de formação de professores em regiões interioranas do país (ARAÚJO, 2012).

A formação de profissionais para o magistério da educação básica, conforme entendimento da legislação, constitui tarefa a ser compartilhada entre União, Estados e Municípios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Contudo, constata-se que o regime de colaboração não vem acompanhado de políticas públicas que integrem e se articulem num sistema nacional de formação de professores minimamente orgânico e unificado (SCHEIBE, 2012). Como consequência, a formação de professores acaba

caindo, em grande parte, nas mãos de instituições não universitárias e privadas, produzindo contradições impactantes na qualidade dessa formação. Uma grande maioria dos professores/as participantes do estudo manifestou concordância parcial (55%) em relação à afirmativa; outros 26% manifestaram concordância total. Poucos professores/as (2%) discordaram totalmente com a afirmativa; outros 9% discordaram parcialmente. 8% dos professores/as não tinham opinião a respeito.

3.3 Desafios futuros

Que desafios são colocados pelas de formação de professores? O que precisa avançar? Para conhecer alguns desses desafios, solicitamos aos professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação que atribuíssem conceitos numa escala de 1 a 5, onde 1 seria igual a “desafio de *menor* importância” e 5 a “desafio de *maior* importância”. Os desafios foram sendo colocados afirmativamente, um a um, conforme segue.

Desafio 1: “Um dos objetivos das políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica é o de suprir a falta de professores. Para isso, é preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto às regiões interioranas do país”. Tal desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “grande importância” (35%) e de “maior importância” (35%).

A universalização do acesso à pré-escola, à educação fundamental e ao ensino médio exigirá, para os próximos anos, a formação de mais de 200 mil professores. A necessidade de formação de professores é extensiva a todos os níveis da educação básica, sobretudo, para atender a pré-escola e o ensino médio. Há também necessidade crônica de professores em áreas como física, matemática, química e biologia (FREITAS, 2014).

Desafio 2: “É preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto às regiões interioranas do país”. O desafio foi tido pelos professores/as como sendo de “grande importância” (34%), de “maior importância” (32%) e de “média importância” (29%).

Embora a UaB e, mais recentemente, os IFETs tenham desempenhado papel importante na tarefa de interiorizar a formação de professores, as assimetrias ainda são uma realidade na sociedade brasileira. E, na ausência de políticas públicas de formação de professores, as instituições privadas ocupam esses espaços mediante oferta de licenciaturas pela modalidade a distância.

Desafio 3: “É preciso criar uma política que incentive e apoie financeiramente a aproximação entre as universidades e as escolas de ensino médio, visando atrair estudantes com bom desempenho escolar para a profissão docente”. O desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “maior importância” (48%) e de “grande importância” (23%). Outros 25% entenderam ser este um desafio de “média importância”.

Sabe-se que a carreira docente não tem sido atrativa a jovens concluintes do ensino médio, por várias razões (GATTI, 2014). Os baixos salários constituem uma das principais causas apontadas, uma vez que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é um dos menores praticados entre países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Por conta do desprestígio da profissão, os jovens acabam desinteressando-se pela carreira docente (BRITO, 2007). É preciso enfrentar esse desafio com políticas estruturantes e articuladas de formação de professores.

Desafio 4: “É preciso que a CAPES priorize a criação de programas especiais de formação de professores, destinando recursos públicos às instituições formadoras para serem destinados, na forma de bolsas de estudo, àqueles que querem fazer uma Licenciatura”. O desafio foi interpretado pelos professores/as participantes da pesquisa como sendo: desafio de “maior importância” (42%); desafio de “grande importância” (32%); e desafio de “média importância” (23%).

Não resta dúvida aos professores/as de que a gratuidade da formação constitui política imprescindível para a atratividade da carreira docente. Até porque, a maioria deles/as (81%) cursou sua licenciatura em instituições privadas de ensino superior, 63% dos quais sem nenhum tipo de bolsa de estudo.

Desafio 5: “É preciso dar prioridade à UAB, que oferece ensino gratuito na modalidade a distância, como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros”. O desafio foi percebido pelos professores/as como sendo de “grande importância” (40%), de “maior importância” (23%), de “média importância” (22%) e de pequena ou menor importância (15%).

A UAB foi criada com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade de educação a distância. A presença dela em cidades interioranas do país representa força política, uma vez que se constitui, não raramente, oportunidade única de se fazer um curso superior gratuito. A UAB, contudo, está longe de ser, como queria o MEC, “o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 16).

Desafio 6: “É preciso que a formação de professores seja feita somente por meio de cursos presenciais”.

O desafio foi considerado por 38% dos professores/as como sendo de “média importância”; outros 28% o colocam como de “grande importância”. Já para 22%, o desafio se colocou como sendo de “grande importância”. 12% o consideraram de “menor importância”.

Infere-se, pelo posicionamento dos professores/as, que restringir a formação de professores à modalidade presencial não parece ser política razoável. Isso significa entender que outros formatos de formação, como por exemplo, a formação a distância, são necessários para suprir a falta de professores na educação básica.

Desafio 7: “É preciso intensificar/aumentar a oferta de cursos de licenciatura à distância oferecidos por instituições públicas, ou privadas”. Para 37% dos professores/

as que responderam ao questionário, aumentar a oferta de cursos de licenciatura a distância constitui desafio de “média importância”. Já para 32%, este desafio foi considerado “de menor importância”, ou de pequena importância.

O posicionamento dos professores/as revela haver certa resistência à formação de professores pela modalidade do ensino a distância, apesar de 25% deles/as terem se formado em cursos de licenciatura ofertados nessa modalidade. Para Segenreich (2012, p. 69):

A inserção da educação a distância no ensino superior brasileiro tem-se mostrado complexa e de difícil operacionalização [...]. Tem sido utilizada indiscriminadamente, pelos sistemas públicos e privados de ensino superior, sem a devida atenção às mínimas condições de a EAD oferecer ensino de qualidade [...].

O fato é que a formação de professores pela modalidade a distância está se tornando no país uma estratégia para suprir a crônica falta de profissionais para atuar no magistério da educação básica, em função de sua maior abrangência e menor custo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vêm se intensificando nos últimos anos frente à centralidade que o tema adquire a partir dos anos 90. Tal centralidade impôs-se a partir da obrigatoriedade de formação superior aos profissionais do magistério da educação básica determinada pela LDB. A partir daí os cursos de licenciatura proliferaram-se pelo país afora, em instituições e em modalidades as mais diversas, sem a presença de uma política de Estado capaz de assegurar a qualidade dessa formação.

Foi nesse contexto que se deu o crescimento desenfreado de cursos de formação de professores liderado por instituições privadas e não universitárias de ensino superior, colocando-nos diante do paradoxo de ter-se que conviver com um sistema nacional de formação de professores fragmentado, desarticulado e sem organicidade.

Os posicionamentos de professores/as participantes desse estudo em relação às políticas públicas de formação de professores foram esclarecedores dessa problemática, pois confirmaram algumas evidências já apontadas pela literatura e pelos próprios dados oficiais, assim como revelaram outras ainda não exploradas. Foi preocupante constatar que a grande maioria desses profissionais revelou ‘conhecer pouco’ a respeito das políticas públicas de formação de professores (78%). Mesmo assim, posicionaram-se a respeito delas.

A legislação vigente atribui às instituições públicas de ensino superior a responsabilidade maior pela formação de professores. Tal atribuição, contudo, não tem sido perceptível pelos profissionais do magistério em seu cotidiano escolar, como vimos em seus posicionamentos. Ao mesmo tempo em que a política propõe apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições

públicas, também permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas. Há, portanto, uma política de formação de professores que, paradoxalmente, vem configurando-se como negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior, descompromissadas com a qualidade dessa formação.

Os professores/as ouvidos entendem que a responsabilidade pela formação de professores deveria ser exclusiva ao Estado brasileiro, utilizando-se de um sistema unificado e público extensivo a todo território nacional, incluindo regiões interioranas do país. Para isso, é preciso que a Capes se coloque o desafio, considerado pela maioria dos professores/as como de maior importância, de priorizar a criação de programas especiais de formação de professores, com recursos públicos a serem distribuídos diretamente aos alunos, sob a forma de bolsas de estudos.

A ampliação da oferta de cursos de formação de professores no formato Parfor, avaliado pelos professores/ as como de maior importância, pode ser instrumento valioso para tal desafio; assim como dar prioridade à UaB como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros, também considerado pelos professores como desafio de grande importância, pode ser uma das saídas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira *et al.* Análise crítica do Parfor enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipec/smarty>. Acesso em: 26 mai. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em 22 ago. 2016.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2007: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Edu- cação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GATTI, Bernardete, A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior de 2014: Resumo Técnico. Brasília: MEC/ INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação e o sistema nacional de educação – o protagonismo do CTC/ CAPES da Educação Básica. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**. UNICAMP, Campinas: Junqueira&Martin Editores, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p.56-76. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/15/showToc>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-476-4

