

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenbourg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviã Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i>	
<i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
<i>Ludimar Pegoraro</i>	
<i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i>	
<i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	
<i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i>	
<i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i>	
<i>Denise Regina Quaresma da Silva</i>	
<i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí

Professora do curso de Pedagogia no campus de
Corrente-PI

RESUMO : Este estudo tem como objetivo analisar o que determinam as Leis de criação dos sistemas municipais de ensino do Piauí sobre políticas de formação de professores. A metodologia foi qualitativa e quantitativa, e a técnica de coleta de dados foi a análise documental. No conjunto das Leis analisamos o dispositivo sobre formação de professores e suas particularidades, totalizando 86 documentos, em um universo de 90, pois, não tivemos acesso a 4 Leis. A legislação traz as seguintes orientações: programas de atualização e aperfeiçoamento; valorização assegurada no Plano de Carreira; formação contínua e sistemática; aperfeiçoamento com licenciamento. Constatamos que os exemplos citados destacam a presença do pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados, assim como a participação das instituições de ensino superior no processo de formação de professores (UESPI, UFPI, IFPI, UAB).

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores; Sistemas municipais de ensino; Piauí.

ABSTRACT: This study aims to analyze what determines the Laws of creation of the municipal systems of education of Piauí on teacher education policies. The methodology was qualitative and quantitative, and the technique of data collection was the documentary analysis. In the set of Laws we analyze the device on teacher training and its peculiarities, totaling 86 documents, in a universe of 90, because, we did not have access to 4 Laws. The legislation has the following guidelines: updating and improvement programs; valuation assured in the Career Plan; continuous and systematic training; licensing improvement. We find that the examples cited highlight the presence of the federative agreement and the collaboration between federated entities, as well as the participation of higher education institutions in the teacher training process (UESPI, UFPI, IFPI, UAB).

KEYWORDS: Teacher education policies; Municipal education systems; Piauí.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, ideológicas e políticas, imperativas do mundo atual, têm impactado em todos os setores da sociedade, e como não poderia ser diferente, o campo da educação, notadamente, não tem

ficado imune. Em consequência, as políticas de gestão têm sido delineadas para dar conta dos desafios frente a essas transformações e, nesse cenário, têm sido resultantes das lógicas que regulam o funcionamento da sociedade, em específico, a lógica do capitalismo. Neste campo estão as políticas de formação de professores, fortemente influenciadas por questões econômicas, culturais e sociais, sendo, em alta medida, direcionadas para a obtenção de resultados.

Este estudo tem como objetivo analisar o que determinam as Leis de criação dos sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí sobre políticas de formação de professores. A metodologia utilizada pauta-se pelos princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando a análise documental como técnica de coleta de dados. O objeto analisado foi o conjunto das Leis referentes à criação dos sistemas municipais de ensino no estado do Piauí. Foram analisadas somente 86 Leis, já que não tivemos acesso a 4 Leis de um total de 90. O Piauí tem 224 municípios, destes, 90 têm sistema próprio de ensino e 134 têm sistema integrado à Secretaria de Estado de Educação e Cultura (Seduc-PI). Por uma questão de organização didática, a análise ocorreu por mesorregião – Norte Piauiense, Centro Norte Piauiense, Sudeste Piauiense e Sudoeste Piauiense – divisão definida pelo IBGE.

A finalidade da utilização das duas abordagens de pesquisa (qualitativa e quantitativa) foi demonstrar os resultados de forma a prevalecer o equilíbrio entre a objetividade dos dados estatísticos apresentados em gráficos e tabelas e a subjetividade apontada para os conteúdos analisados na legislação. A análise do conteúdo, cuja categoria foi formação de professores, foi feita com base nos princípios orientados por Bardin (2010).

Elegemos como fundamentais nessa análise, os seguintes pontos: políticas sociais e educacionais no Estado capitalista; políticas e gestão de sistemas municipais do ensino público; políticas de formação de professores. Para introduzir os argumentos sobre estas temáticas, adotamos como aporte teórico os escritos de: Faleiros (2009); Paulo Netto (1992); Oliveira; Duarte (2005); Silva (2006); Frigotto (1996); Scheibe (2010); Kuenzer (1999); Alcarão (2003); Gatti (2010); Sacrsitán (1999); Pimenta (1995; 1999), dentre outros.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DELINEADAS PELO ESTADO CAPITALISTA

Começamos nossa discussão na tentativa de compreender o significado e o sentido das políticas sociais, consideradas, em linhas gerais, como o conjunto de todas as políticas públicas, presentes nas ações do Estado, que tenta se mostrar como o representante da unidade política do “povo-nação” (SILVA, 2003, p. 21 – grifos do autor). As políticas sociais delineadas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e

das forças sociais (FALEIROS, 2009). E o poder do Estado fica mais evidente no capitalismo, já que o interesse estatal é para a manutenção da acumulação do capital (PAULO NETTO, 1992).

A argumentação de Paulo Netto (1992) nos dá indicativos de que as políticas sociais são antecipações estratégicas, quase sempre, atravessadas por contradições, conflitos e confrontos. Faleiros (2009), por exemplo, ressalta que as contradições são resultantes da luta de classes e, contraditoriamente, reproduzem as divisões de classes. Na visão de Faleiros (2009), e também de Offe (1984), o Estado capitalista atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção dos imperativos do capital, porque em sua intervenção aparentemente não mercantil, favorece a economia do mercado.

A estratégia do Estado na implantação de políticas sociais não depende somente das forças produtivas e do mercado, mas, igualmente, do clima social e da relação das forças políticas (FALEIROS, 2009). Para Oliveira; Duarte (2005), tais políticas intervêm, em alta medida, nas lacunas advindas dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação do capital, em seu conjunto, muito mais que a satisfação de necessidades básicas e promoção de igualdade.

A educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, de responsabilidade do Estado, estabelece-se em um processo de tomada de decisões que derivam nas normatizações do país, conhecidas como política educacional. Conforme argumentos de Oliveira; Duarte (2005); Silva (2016), ao mesmo tempo que a educação se afirma como uma política social de caráter universal, ela tem sido orientada também pela lógica da focalização, cujo princípio está em financiar os municípios com recursos adicionais, conforme a capacidade de realizar reformas administrativas de caráter gerencial.

As políticas de formação de professores no Brasil, por exemplo, tendem a colocar em pauta condicionantes para o desenvolvimento da sociedade e da economia, pesando a crítica em relação à perspectiva produtivista dessa formação. Sobre esta questão, Frigotto (1996) defende que a qualificação da formação de professores deve considerar outros condicionantes, para além das relações econômicas. Por esta razão, entender as políticas de formação de professores sugere compreender a política neoliberal, a qual privilegia o individual e a competitividade. Nesta direção estão as considerações de Freitas (1992), quando argumenta que as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar e explorar.

A década de 1990 inaugurou novo direcionamento da educação brasileira, com a promulgação da LDB n. 9.394/96 e, sobre o dispositivo da formação de professores, o Art. 61, em seu parágrafo único, descreve os fundamentos dessa formação: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Ressaltamos que as políticas de formação do professor foram delineadas e orientadas, principalmente a partir da década de 1990, por documentos e

organismos internacionais, dentre os quais podemos citar os originados da Conferência Mundial da Educação de Jontiem (1990) e da Conferência de Dakar (2000) e indicações expressas pelo Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a CEPAL.

O Plano Decenal de Educação foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) em sintonia com as orientações contidas no documento da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien em 1990, destinado a cumprir um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da educação básica no país. Para tal, foram estabelecidas diretrizes para a formação inicial do professor, embora a crítica verse sobre o modelo de educação em posição de centralidade para a incorporação da sociedade no processo de produção (ARAÚJO, 2008).

O Brasil lançou em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), pela via da Lei n. 10.172/2001, no qual a formação de professores foi considerada como uma de suas principais dimensões. O Estado reconhecia, por meio do documento, a necessidade de formação de professores como um dos principais desafios. Lembrando que as políticas educacionais não têm ficado imunes à lógica do desenvolvimento econômico, a formação de professores também tem acontecido em perspectiva mercadológica, por vezes, enaltecendo modelos que se associam à perspectiva do desenvolvimentismo, na qual o professor é visto como responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho (MOTTA, 2009). Nesta direção, Kuenzer (1999) classifica este modelo como, fundamentalmente, marcado pela precarização da formação, com implicações para o trabalho docente, ao centrar o processo na pedagogia das competências, cujos atributos são utilitaristas, à medida que caracterizam o trabalho do professor como forma de administrar as práticas pedagógicas, atribuindo-lhe o lugar de profissional tarefeiro.

Em 2007, o Brasil apresentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, via Decreto n. 6.094/2007, cujo objetivo era melhorar a educação do país, conforme está dito no Art. 1º: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Elaborado para abrigar ações já existentes e também novas ações gestadas no âmbito do Ministério da Educação, é considerado um Programa guarda-chuva, sendo anunciado como o Plano de Ações Articuladas (PAR) da educação (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), por seu turno, trata do tema da valorização profissional e formação docente nas metas 15, 16, 17 e 18. Em que pese a crítica, também anuncia políticas de caráter gerencialista. A meta 15 está diretamente ligada a um dos projetos mais importantes do Governo Federal: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor); a meta 16 traz a necessidade de termos mais professores pós-graduados em atividade; a meta 17 traz como ponto central a melhoria da qualidade da educação, incluindo a melhoria da qualidade dos professores; a meta 18 visa assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de

planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino (PNE, 2014-2024).

As políticas de formação de professores são diversas e uma tarefa em processo, e, por esta razão, Kuenzer (1999) explica que não existe um modelo único de formação de professores, pois os modelos de formação têm como propósito, quase sempre, de responder às demandas que estão sendo apontadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento, em determinado momento. No espectro desta discussão, Garcia (1999) ressalta que é necessário compreender a formação de professores como um *continuum*, como um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Scheibe (2010, p. 987, grifo da autora), em seus argumentos, reconhece que é na formação docente que encontramos o foco central das políticas ocorridas no âmbito da educação brasileira desde a década de 1990. Por esta razão, “o professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais como *o responsável* pela realização do ideário do século XXI.”

Pensando nas políticas educacionais para a formação de professores, implantadas no Brasil, principalmente, a partir dessa década, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia, do ponto de vista dos resultados, da gestão escolar e da aplicação dos recursos parecem não ter dado conta de alcançar a qualidade que a escola pública precisa. Em pesquisa realizada por Schneider e Nardi (2015), os dados evidenciam o desenvolvimento de programas e ações que reforçam determinada visão de qualidade, nem sempre coerente com as perspectivas educacionais proclamadas. As políticas parecem negligenciar, na maioria das vezes, a tensão entre o binômio quantidade-qualidade. Entendemos, portanto, que um dos caminhos para superar este desafio está em ampliar a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no campo educacional nas esferas das decisões, das demandas prioritárias, do planejamento, da execução e da avaliação das políticas educacionais.

3 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PIAUÍ NO PÓS LDB

O estado do Piauí está dividido em quatro mesorregiões geográficas: Norte, Centro-Norte, Sudeste e Sudoeste. Tomamos como referência, nesta pesquisa, os sistemas municipais de ensino no estado do Piauí, que, de acordo com informações do Conselho Estadual de Educação do Piauí, são 90 municípios¹, ou seja, 40% dos 224 municípios piauienses.

1 Cômputo em dezembro de 2016. Data limite de cômputo acordada no âmbito da Rede Mapa.

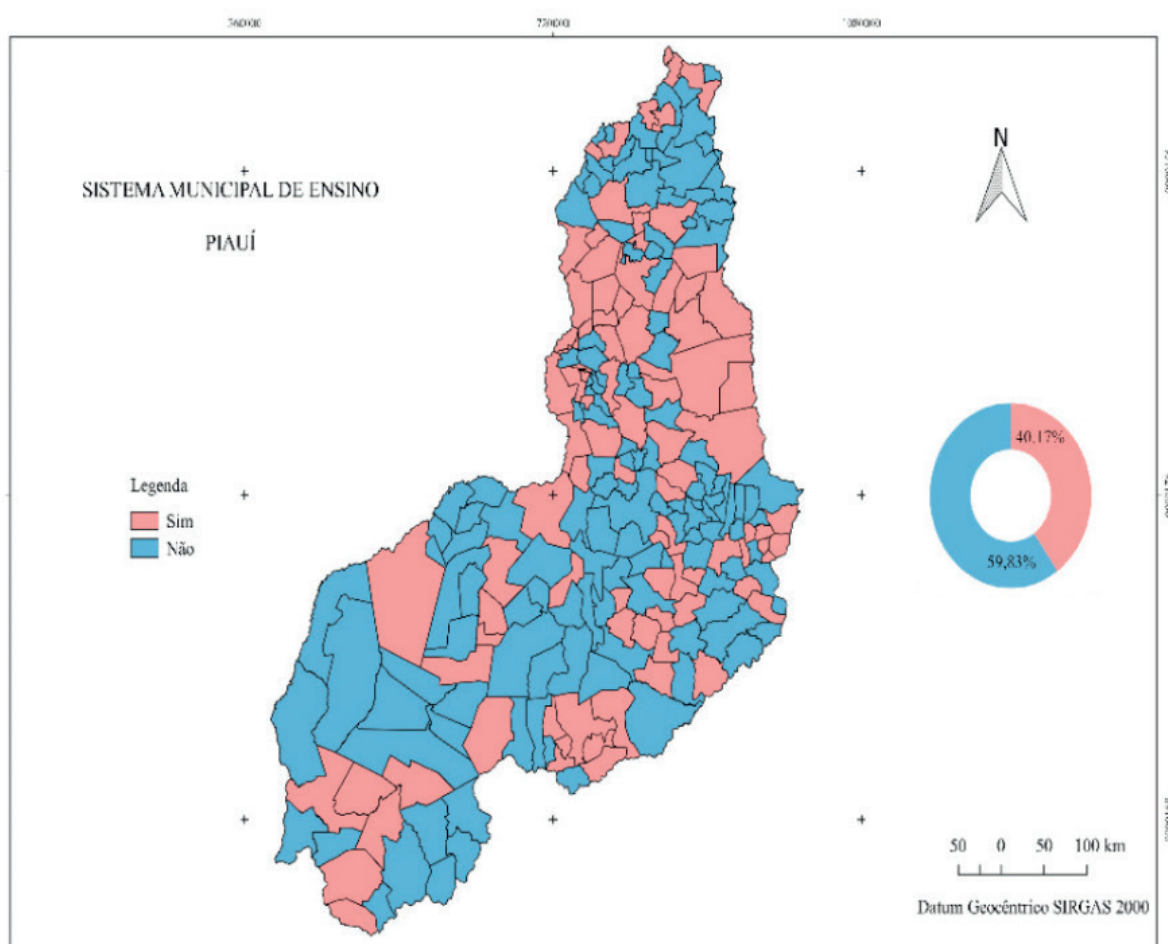
Mesorregiões	Norte Piauiense (32 municípios)		Centro Norte Piauiense (64 municípios)		Sudeste Piauiense (66 municípios)		Sudoeste Piauiense (62 municípios)	
	Com SME (10 M)	Sem SME (22 M)	Com SME (34 M)	Sem SME (30 M)	Com SME (25 M)	Sem SME (41 M)	Com SME (21 M)	Sem SME (41 M)
	31,25%	68.75%	53,1%	46.9%	37,9%	62.1%	33,9%	66.1%

Tabela 1 – Frequência dos municípios piauienses com e sem sistema próprio de ensino por mesorregião

Fonte: Legislação municipal. Cômputo até o mês de dezembro de 2016.

A Tabela 1 mostra a situação em relação à institucionalização dos sistemas municipais de ensino no Piauí como uma tarefa inconclusa, sendo que a mesorregião Centro Norte é única que passa de 50% dos municípios com sistema próprio de ensino.

O Mapa 1 é um demonstrativo dos municípios com e sem sistemas próprios de ensino no estado do Piauí.



Mapa 1 – Situação da existência de sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí – 2016.

Fonte: Legislação municipal. Organização da autora. Cômputo até o mês de dezembro de 2016

O processo de institucionalização dos sistemas municipais de ensino no estado do Piauí segue as orientações da Lei Estadual n. 5.101, de 23 de novembro de 1999, que, por seu turno, adota as determinações da LDB de 1996 a respeito da organização dos sistemas de ensino e da constituição dos órgãos executivos (Secretaria Municipal

de Educação) e normativo (Conselho Estadual de Educação) do sistema (Art. 8º).

O Parecer CEE/PI n. 054/2004 orienta os municípios do Piauí sobre a organização de seus Sistemas de Ensino: elaborar o Projeto de Lei do Sistema Municipal de Ensino contemplando a Secretaria Municipal de Educação (administrativo) e o Conselho Municipal de Educação (normativo); elaborar e implementar o Plano Municipal de Educação; encaminhar ao órgão legislativo municipal o Projeto de Lei de criação do SME, bem como a Lei de criação do CME para aprovação; comunicar sobre a institucionalização do SME ao Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE/PI), por intermédio de processo, cabendo a este comunicar, oficialmente, a decisão do município à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI).

Como vimos, a legislação dos sistemas municipais de ensino no Piauí é elaborada mediante orientações do CEE-PI, o qual relaciona como um dos princípios desse processo a garantia da valorização do magistério, como meio necessário à busca da qualidade do ensino (PIAÚÍ, 2004). Sobre esta questão, fizemos um levantamento das Leis de criação dos Sistemas Municipais de Ensino no âmbito de estado e identificamos quais tratam a respeito da valorização e da formação do profissional da educação, conforme podemos analisar no Gráfico 1.

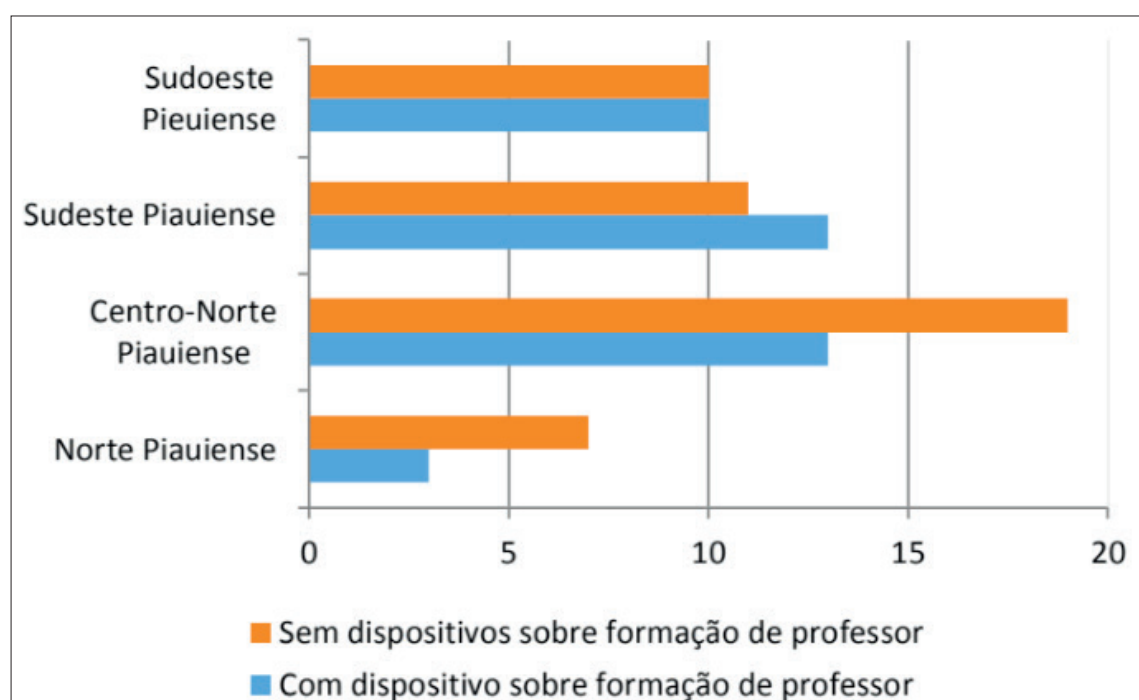


Gráfico 1 – Legislação dos sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí com e sem dispositivo sobre formação de professores

Fonte: Legislação Municipal. Cômputo até o mês de dezembro de 2016.

O Gráfico 1 nos mostra que em duas mesorregiões (Norte e Centro Norte), o número de leis dos sistemas municipais sem dispositivo sobre formação de professores supera o número de leis que trazem este assunto em seu texto. A mesorregião Sudoeste não apresenta diferenças quanto a esta questão e a mesorregião Sudeste, diferentemente das demais, a maior parte das leis dos sistemas municipais trata sobre

a formação de professores.

Os dados nos revelam que há pouca preocupação dos municípios piauienses quanto à formação de profissionais da educação nos textos legais de criação dos sistemas municipais de ensino. Tomamos como base alguns condicionantes: o número baixo de municípios com sistema institucionalizado, cerca de 40% do total (90 de 224 municípios); do total de municípios autônomos (90), apenas 43,33% (39 municípios) trazem no texto da lei de criação dos sistemas, os dispositivos sobre formação de professores. Isso se explica, possivelmente, pelo fato de os municípios esperarem por políticas públicas de formação de professor, implementadas e financiadas em regime de colaboração, pelo governo federal e/ou estadual.

Identificada a recorrência do tema “formação de professores” no conjunto das leis municipais, passamos, então, à análise do conteúdo dos textos. Tal conteúdo está sintetizado na Tabela 2: orientações para a formação de professores e a frequência com que aparece nas leis por mesorregião.

Orientações para a formação de professores	Frequência				
	Norte (3 leis)	Centro-Norte (13 leis)	Sudeste (13 leis)	Sudoeste (10 leis)	Total (39 leis)
1. Programas de atualização e aperfeiçoamento	2	6	7	4	19(48,7%)
2. Valorização assegurada no Plano de Carreira	1	1	-	3	5 (12,8%)
3. Formação contínua e sistemática, através de cursos específicos	-	1	5	2	8 (20,5%)
4. Aperfeiçoamento continuado, previsto no Estatuto e Plano de Carreira, com licenciamento	-	5	-	-	5 (12,8%)
5. A SME desenvolverá programas de formação continuada para profissionais da educação municipal	-	-	1	-	1 (2,5%)
6. Fundamentos: formação sólida, associação teoria e prática, aperfeiçoamento da formação	-	-	-	1	1 (2,5%)

Tabela 2 – Dispositivos sobre formação de professores na legislação dos sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí

Fonte: Legislação municipal. Cômputo até o mês de dezembro de 2016.

Os dados da Tabela 2, embora sem especificar como os municípios materializarão a formação dos profissionais da educação, nos apresentam indicativos de que se trata de formação continuada por intermédio de programas de atualização. Destacamos o que determinam as Leis analisadas, porém, não fazemos referência a quais municípios descrevem seus dispositivos de formação de professores e valorização profissional, apenas o quantitativo em relação às categorias identificadas. Não podemos afirmar que há uma correspondência direta entre o que está determinado na Lei e a realidade

dos sistemas municipais de ensino, visto que a finalidade do estudo está em analisar as bases normativas sobre formação de professores na legislação municipal.

O conjunto da legislação analisado nos permite identificar categorias, as quais podemos agrupá-las nestas dimensões: atualização e aperfeiçoamento; valorização e formação sólida; associação entre a teoria e a prática. Os textos analisados não trazem esclarecimentos quanto aos modelos das propostas de formação continuada e atualização profissional dos professores, porém, cabe-nos fazer algumas reflexões acerca das particularidades relacionadas aos programas de formação. Para fazermos tais reflexões, levamos em consideração alguns condicionantes das políticas educacionais de formação de professores, em especial, no pós-LDB/96: o Estado capitalista, a reforma do Estado dos anos 90, organismos internacionais, precarização da formação.

No âmbito do Estado capitalista, as políticas sociais e educacionais são delineadas para a promoção do desenvolvimento das forças produtivas, logo, são modelos elaborados para promover o fortalecimento do campo econômico. Neste caso, o Estado atua como regulador das forças sociais a serviço dos imperativos do mercado (FALEIROS, 2009; OFFE, 1984), promovendo políticas orientadas pela lógica da focalização, de caráter gerencial (DUARTE; OLIVEIRA, 2005). Assim, as políticas de formação de professores tendem a se fundamentarem por condicionantes para o desenvolvimento da sociedade e da economia (FRIGOTTO, 1996).

Os anos de 1990 marcaram a reforma do Estado brasileiro, delineando as políticas sociais e educacionais pela lógica da produtividade e da eficiências, logo, o ideário neoliberal. Em análise feita por Dourado (2002), as políticas públicas, do ponto de vista da reforma, preconizaram mudanças na forma de organização da sociedade propondo uma gestão fundamentada na gerência, como forma de organizar e modernizar a sociedade. Nesta arena, os reflexos do ideário da reforma passaram a ser sentidos pelas políticas educacionais, estas passando, de alguma forma, a representar a visão de mercado, reforçando a concorrência e a produtividade.

Entram em cena, com maior visibilidade, os organismos multilaterais munidos do ideário neoliberal, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco, o OCDE, com orientações para a descentralização, a produtividade, a eficiência e a eficácia, presentes nas políticas educacionais e, em consequência, nos programas de formação de professores. Pacheco; Moraes; Evangelista (2001) nos chamam à atenção, visto que a proposta da formação de professores tem sido articulada com medidas desses organismos, vendo no professor um protagonista da modernização e, em alta medida, da produtividade, o que nos permite inferir que a formação de professores tem seguido modelos para atender uma perspectiva mercadológica (MOTTA, 2009), o que implica dizer que são modelos marcados, em certa medida, pela precarização da formação (KUENZER, 1999).

Uma questão que nos parece central neste debate diz respeito à priorização dos interesses econômicos no cerne das políticas de formação de professores, o que pode

levar à precarização da formação, que estamos referindo. A formação, na perspectiva capitalista, é elaborada pelo viés de uma gerência científica, propondo uma formação para atender às exigências do mercado e criticada, por vezes, por apresentar uma estrutura fragmentada e aligeirada, ou seja, cursos de aperfeiçoamento e de curta duração, em períodos de férias ou finais de semana, uma espécie de treinamento e aperfeiçoamento, como é possível serem identificados no conjunto da legislação analisada.

Citamos exemplos de políticas nacionais de formação de professores, especialmente no pós-LDB/96, implementadas no estado do Piauí tanto na rede estadual quanto nas redes municipais de ensino público, independente do município ter ou não sistema de ensino institucionalizado,

1. Convênio celebrado entre a Universidade Estadual do Piauí/Secretaria Estadual de Educação/Secretaria Municipal de Educação: cursos de licenciaturas para formar os professores dos sistemas estaduais e municipais do Piauí, os quais funcionaram, especialmente, entre os anos de 1997 a 2007, sob a denominação de Cursos de Regime Especial.
2. PROFORMAÇÃO: Destinado aos professores que, sem a formação específica, encontram-se no exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil ou na modalidade EJA das redes públicas de ensino do país. No Piauí este Programa foi implantado no ano 2000 e funcionou até o ano 2004.
3. PARFOR: Programa instituído para atender o disposto no artigo 11 do Decreto n. 6.755/2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior. Funciona em três modalidades: licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica. No Piauí, a UESPI, a UFPI e o IPFI implementaram a formação de professores com a oferta de cursos de Educação Superior pela via do Parfor desde 2010.
4. Sistema UAB: Criada pelo Ministério da Educação, em 2005, com o objetivo de expandir a oferta de cursos superiores em instituições públicas (graduação e pós-graduação). No estado do Piauí, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por meio da Universidade Aberta do Piauí, têm contribuído na oferta de cursos de formação de professores (licenciaturas), tanto de graduação quanto de pós-graduação, financiados pelo governo federal por intermédio da Capes.
5. QUALIESCOLA: Programa desenvolvido pelo Instituto Qualidade na Escola, uma organização não governamental, que consiste na capacitação presencial e a distância de gestores e professores de escolas públicas de ensino fundamental, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem. No Piauí, o Programa teve início no ano de 2006, atendendo inicialmente quatro municípios: Teresina, Campo Maior, José de Freitas e Parnaíba, qualificando professores vinculados à Seduc-PI.
6. PNAIC: Programa voltado à formação de professores, sem deixar de ter a avaliação como horizonte para atingir melhores índices nas avaliações nacionais (AMARAL, 2015). No Piauí, todos os 224 municípios aderiram ao

PNAIC desde 2012, com início do programa em 2013. Com a adesão de todo o Estado, o Piauí reafirma e amplia o compromisso estabelecido pelo Decreto n. 6.094/2007, de alfabetizar as crianças de escolas públicas rurais e urbanas até, no máximo, os oito anos de idade.

7. PIBID: Criado pelo MEC-CAPES-FNDE, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura, das instituições públicas e comunitárias, sem fins lucrativos, de educação superior. No Piauí, a UESPI, a UFPI e o IFPI aderiram ao PIBID, como uma recomendação de própria LDB de 1996.

Destacamos alguns dos programas, pelo menos, os mais visíveis, de alcance em todo o Piauí, materializados nos municípios. Os programas de formação de professores e valorização do profissional da educação implantados no estado compreendem o modelo do pacto federativo, de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, observando as normas nacionais legais e as peculiaridades locais.

Observamos, porém, que tais políticas vêm sendo implantadas com maior intensidade a partir da década de 1990, porque, além da necessidade de formação do professor, uma realidade em todo território nacional, destacamos também ser esta formação uma exigência legal, conforme determina a LDB n. 9394/96 no Art. 62. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) reforçou a necessidade da implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como uma condição e um meio para o avanço da sociedade e para o desenvolvimento do país (10.2 Diretrizes). O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 15 afirma: “garantir em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios [...], política nacional de formação de profissionais da educação [...]”. Seguindo as orientações da legislação a nível nacional, municípios piauienses, independente de terem ou não sistema de ensino institucionalizado, implantaram, em regime de colaboração, políticas de formação inicial e continuada de professores, com a participação das instituições UESPI, UFPI, IFPI e UAB/PI.

Pesa a crítica sobre essas políticas, por serem programas de formação aligeirados, para fins de cumprimento legal, assim como, de orientações internacionais advindas da UNESCO, Banco Mundial, OCDE. São políticas que reforçam a centralidade da formação como um recurso de modernização da sociedade e dos sistemas de ensino (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001), e, como não é demais afirmar, reforçam a precarização se não se constituir de um modelo que assegure a dignidade do professor e a garantia de condições adequadas de trabalho (KUENZER, 2009).

Para exemplificar a precarização, citamos o parecer do Conselho Estadual de Educação do Piauí (Processo CEE/PI n. 218/2006), afirmando que os cursos de formação de professores em Regime Especial ofertados pela Universidade Estadual do Piauí, não proporcionavam uma discussão mais rigorosa, estimulados por interesses imediatistas dos municípios, o que nos leva a entender que eram cursos sustentados, basicamente, em um modelo pragmático, um mecanismo para atender à demanda emergente por formação de trabalhadores em educação, com custos reduzidos.

Quais as características dos alunos desses cursos? Destacamos o perfil dos alunos das licenciaturas do Regime Especial, o Proformação e o Parfor. Começamos pelos alunos do Proformação: os alunos, ao ingressarem no curso, deixavam de ser professores leigos e passavam a ser cursistas; em sua maioria, eram alunos com o ensino fundamental incompleto que atuavam em escolas, preponderantemente localizadas na zona rural; o curso dava a eles o certificado de Ensino Médio. Os cursos do Regime Especial e o Parfor apresentam algumas semelhanças, principalmente, em termos de organização curricular; os alunos são professores em exercício; os cursos são ofertados para quem não tem licenciatura, mas também, para quem tem licenciatura, mas que está ministrando aulas fora de sua área da formação; são ministrados nos meses de julho, janeiro e fevereiro.

Os programas de formação continuada (Qualiescola e Pnaic) e iniciação à docência (Pibid) são implementados nos municípios em regime de colaboração. São programas de formação firmados no modelo pedagógico-didático, visando, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências. Acreditamos, entretanto, que a formação, seja inicial ou continuada, vise em seu currículo, conhecimentos dos diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribua para a direção de sentido que se quer dar para o humano (PIMENTA, 1995), como uma proposta para além do ideário imperativo do mercado e a lógica do capital.

Em síntese, as transformações econômicas, ideológicas e políticas têm impactado a sociedade e, em consequência, o setor da educação e as políticas educacionais, especificamente, as de formação de professores, as quais têm sido elaboradas levando em conta as influências da lógica capitalista. Neste contexto, os sistemas de ensino elaboram as políticas de formação de professores, seguindo as orientações de ordem nacional e, em alguma medida, mediadas por delineamentos de organismos internacionais, ou seja, modelos de formação para atender, em primeira instância, a lógica imediatista do mercado: programas de atualização, aperfeiçoamento, cursos de curta duração e de formação de competências.

4 | CONCLUSÕES

O estudo a respeito das políticas de formação de professores no âmbito das leis de criação dos sistemas municipais de ensino no estado do Piauí nos permite tecer algumas considerações. No campo teórico, reconhecemos que as políticas sociais no Brasil são reflexos dos imperativos do sistema capitalista; são políticas atravessadas por contradições e lutas impostas pela ordem do capital; mas, também, formam um conjunto de ações do Estado no atendimento imediato das necessidades da classe trabalhadora. As políticas educacionais e de formação de professores, no Brasil, ganharam mais força a partir dos anos 1990, com as chamadas ações compensatórias; tendem a colocar em pauta o contexto de desenvolvimento da sociedade e da economia;

foram implementadas sob orientações de organismos internacionais; do ponto de vista legal, foram implementadas a partir de documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), os PNEs (2001 e 2014).

Do ponto de vista empírico, constatamos que as diretrizes para a formação de professores no Piauí, adotaram modelos de cursos, de forma a atender as necessidades imediatas da sociedade e dos municípios; os exemplos pontuais citados no texto destacam a presença do pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados, assim como a participação das instituições de ensino superior no processo de formação de professores (UESPI, UFPI, IFPI, UAB/PI). As políticas de formação de professores, identificadas na legislação analisada, nos leva a admitir que os cursos nesta área não iam muito além de atualização e aperfeiçoamento do professor e a formação de competências, permitindo um certo empobrecimento cultural e profissional, causado pelo descompasso entre os objetivos proclamados pelas políticas e a materialização da formação.

Consideramos, portanto, que este estudo fica inconcluso, merecendo ser aprofundado em aspectos, para além da análise da legislação de institucionalização dos sistemas de ensino, mas, sobretudo, merece um aprofundamento sobre o processo de materialização das políticas aqui mencionadas. Cabe uma análise das políticas de formação inicial e continuada de professores implementadas nos municípios piauienses, considerando: as propostas curriculares dos programas implementados; o perfil dos alunos, dos professores e das instituições de ensino superior; os tipos de materiais didático-pedagógico utilizados na formação; mecanismos de avaliação das políticas; impactos das políticas materializadas do ponto de vista educacional, social e econômico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015.

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O Normal Superior telepresencial e a trilogia**: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, n. 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 80. Campinas, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 3-322, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 75-105.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trab. Educ. Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov./fev. 2009.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Editora da UFPR.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PIAÚÍ. **Lei n. 5.101**, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá

outras providências. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1812_texto_integral>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Parecer CEE/PI nº 054**, de 03 de dezembro de 2004. Orienta os municípios do Piauí sobre a organização de seus Sistemas de Ensino e dá outras providências. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2004.

_____. **Processo CEE n. 218/2006**, de 07 de março de 2006. Solicitação de reconhecimento de cursos de História, Regime Especial. Interessada: Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <www.ceepi.pro.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Municípios piauienses aderem ao PNAIC. 2012.** Disponível em: <<http://piauinoticias.com/site/educacao>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abr, p. 143-155, 2009.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Luiz Gustavo Alexandre. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME: entre a intencionalidade formativa e a responsabilização educacional. In: FERREIRA, Suely. **Políticas e gestão da educação nos municípios goianos**: planejamento, financiamento e carreira docente. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 17-34.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas educacionais e regulação da qualidade da educação básica. In: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz (Org.). **Qualidade da educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 27-46.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Educação para todos: compromisso de Dakar. Fórum Mundial de Educação. Dakar, 26 a 28 de abril de 2000.** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

