

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" CAMPUS DE MARÍLIA

LÚCIO OLIVEIRA DE BARROS

A REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTEXTO, AGENTES E DESENHO INSTITUCIONAL

MARÍLIA, 2017

LÚCIO OLIVEIRA DE BARROS

A REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTEXTO, AGENTES E DESENHO INSTITUCIONAL

Dissertação apresentada para qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília. Área de concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente

MARÍLIA, 2017

Barros, Lúcio Oliveira de.
B277r A rede nacional de formação continuada de professores:
contexto, agentes e desenho institucional / Lúcio Oliveira de
Barros. – Marília, 2017.
130 f. ; 30 cm.

Orientador: Luciana Aparecida de Araújo Penitente.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 110-115

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Professores -
Formação. I. Título.

CDD 370.71

LÚCIO OLIVEIRA DE BARROS

A REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
CONTEXTO, AGENTES E DESENHO INSTITUCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente - UNESP Universidade Estadual Paulista Campus Marília

Examinadora: _____

Dra. Graziela Zambão Abdian Maia - UNESP Universidade Estadual Paulista Campus Marília

Examinadora: _____

Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira - UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

Suplentes:

Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – Unesp/Marília

Dr. Vagner Matias do Prado – Unoeste/Presidente Prudente

AGRADECIMENTOS

Pelo apoio, paciência, dedicação e profissionalismo, o primeiro agradecimento deste trabalho é à Professora Luciana. Em seguida, a minha mãe, Ana Maria, por estar comigo desde meu primeiro segundo de vida até então. Também agradeço a meu tio Altamir e demais familiares pelo apoio e carinho.

Pelas aulas ministradas, agradeço aos professores: Júlio, Tânia e Iraíde, pois contribuíram bastante para minha formação. Agradeço especialmente a Professora Graziela, não somente pelas aulas e liderança do grupo de pesquisa CEPAE, mas, principalmente por ter me dado a oportunidade de conviver com alguém tão academicamente brilhante. Acrescento um agradecimento ao pessoal do CEPAE.

Agradeço aos amigos de antes e sempre que estiveram comigo em Marília: Rafael Magal e Lelis. Agradeço às amigas que fiz em Marília: Brunno, Pedro, Samuel, Roceiro, Gentileza, Corajosa e Cacá por me ensinarem muito sobre a vida.

Agradeço às amigas de sempre: Diego, Felipe, Fernando, Filipe, Guilherme e Liboni por serem uma família para mim.

Agradeço a Laura pelo companheirismo, paciência e amor.

Por último, agradeço aos colegas e estudantes do SESI 308, por me proporcionarem um percurso profissional maravilhoso.

BARROS, Lúcio Oliveira de. Dissertação de Mestrado. **A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional.** Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 110p.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, teve por objetivo analisar e compreender o contexto, agentes e desenho institucional da rede nacional de formação continuada de professores. O interesse por essa temática surgiu com o intuito de conhecer a literatura que tem sido produzida em relação à temática, analisando a articulação de organizações, políticas e agentes que envolve a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores entre os anos de 2004 e 2006. A pesquisa ora proposta caracteriza-se como bibliográfica e documental no que diz respeito às suas fontes. Considerando que esse *corpus* de investigação representa um conjunto de produtos sobre uma determinada temática, podendo favorecer o desenvolvimento de outras pesquisas e consolidação do conhecimento, essa pesquisa pode ser caracterizada como do tipo “estado da arte”. Após os procedimentos de localização, reunião, seleção e ordenação do corpus da investigação, foi realizado um trabalho de categorização dos dados e informações, mediante a construção de instrumentos de pesquisa. Em seguida, foi realizada uma análise centrada na articulação entre os dados e informações categorizadas, em busca de possíveis inferências e da compreensão dos aspectos dos estudos e pesquisas acadêmicas que discutem sobre a formação continuada de professores. A Análise de Conteúdo apresenta distinções entre as concepções de formação continuada dos envolvidos, entretanto, a própria pluralidade de instituições de ensino superior envolvidas e sua autonomia de escrita gera concepções e finalidades diferentes enquanto formação. O Desenho Institucional demonstra que não há participação de professores, sequer de sistemas de ensino municipalizados, na elaboração do programa, a concepção formal de formação continuada, expressa pela LDB, é seguida enquanto regra, entretanto, as “propostas” ou “produtos” confirmam diversas concepções. Tais concepções evidenciaram que universidades pensam propostas de formação continuada para todos os docentes do Brasil enquanto ainda se diverge acerca do que é formação continuada.

Palavras-Chave: Educação. Políticas Públicas. Rede Nacional de Formação continuada de Professores.

ABSTRACT

This master thesis has the objective to analyze and understand aspects of academics researches about Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. The interest in this thematic was born with the objective to know the scientific literature that is being produced inside the theme, analyzing the joint of organization, politics and agents involving the Rede Nacional de Formação Continuada de Professores between 2004 and 2006. This proposed research is bibliographic and documentary at its source. Considering that the *corpus* of investigation represents a set of products about specific thematic, being able to support others researches and knowledge consolidation, this research can be classified as “estado da arte”. After location, compilation, selection and ordination of the investigation’s *corpus*, a data and information categorization work through the construction of the research’s instruments. Then, an analysis centered on the articulation of categorized data and information, looking for possible inferences and comprehension of other academics researches’ aspects that discuss teacher’s continued formation. The content analysis shows distinction at teacher’s continued formation between the Rede stakeholders however, the plurality of institutions involved and their autonomy of writing generates different conceptions and objectives about continued formation. The institutional design shows that there is no teachers’ participation, not even those from municipal’s education systems, at the program elaboration, the LDB formal conception of continued formation is adopted as rule however, the “proposes” or “products” confirm various conceptions. The conceptions shows that universities think continued formation proposes to all Brazil’ teachers while still diverge about what is continued formation.

Key-words: Education. Public Policies. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas

BIRD – Banco Nacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAS – *Country Assistance Strategy*

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CME – Conselho Municipal de Educação

EaD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OM – Organismo Multilateral

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

SEB – Secretaria de Educação Básica

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Unesp – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 DESCONCENTRAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO, MUNICIPALIZAÇÃO E PREFEITURIZAÇÃO	54
TABELA 2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	93
TABELA 3 DESENHO INSTITUCIONAL DA REDE.....	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.2.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO	22
1.2.2. DESENHO INSTITUCIONAL	23
2. CONTEXTO, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	27
2.1. INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	29
2.2. REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 1990 E 2000	49
2.3. DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	51
3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA	64
3.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	67
3.1.1. LDB E A FORMAÇÃO CONTINUADA	70
4. REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	73
4.1. MANUAL E ACOMPANHAMENTO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E PRODUTOS	75
4.2. ORIENTAÇÕES GERAIS (2005)	77
4.3. ORIENTAÇÕES GERAIS (2006)	84
4.3.1. ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM	84
4.3.2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA	87
4.3.3. ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	89
4.3.4. ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA	90
4.3.5. GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	91
4.4. DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	92
4.5. DESENHO INSTITUCIONAL DA REDE	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE 1 - Estado da Arte de 29 trabalhos (entre teses e dissertações) defendidos sobre formação continuada de professores entre 2010 e 2015 em cinco programas de pós-graduação de conceitos entre 5 e 7	116

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação propõe-se a analisar a articulação de organizações, políticas e agentes que envolve a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores entre os anos de 2004 e 2006. A relação entre envolvidos, interesses e contexto, elementos imateriais que também constituem o programa, têm sua atenção neste texto.

A importância de se estudar a Rede justifica-se pelo fato de que se trata de um programa de formação continuada de professores da educação básica ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) cujo principal alvo é o sistema municipal de educação. Sendo assim, torna-se importante analisar as formas pelas quais o Estado pensa e promove a formação continuada de professores da educação básica, haja vista a multiplicidade de ofertas via iniciativa privada, estados e municípios à disposição. Acrescenta-se à importância do estudo o fato de que a Rede vem à tona num momento de consolidação da municipalização da educação, no contexto de um Estado regulador, avaliador e supervisor da educação. Os anos de 2004 e 2006 são aqueles nos quais a Rede é implementada, aplicada e atualizada, bem como seus principais documentos são publicados, por isso a escolha do recorte temporal.

Com esse intuito o problema de pesquisa que se apresenta reside em compreender o que é e como funciona a articulação dos envolvidos? Se a Rede advém de várias instituições e se as opiniões acerca do que é formação continuada são uníssonas?

Com o intuito de conhecer a literatura que tem sido produzida em relação à temática, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental em reação às suas fontes. Esse *corpus* de investigação representa um conjunto de produtos sobre uma determinada temática, podendo favorecer o desenvolvimento de outras pesquisas e consolidação do conhecimento, por esse motivo é chamado de “Estado da Arte”.

Essas pesquisas, podem levar à compreensão do estado atingido pelo conhecimento em sua amplitude, compreendendo as tendências teóricas e vertentes metodológicas que estão informando os estudos e pesquisas sobre o tema em questão. (SOARES; MACIEL, 2000).

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 3).

Sendo assim, propôs-se, mediante pesquisa bibliográfica, fazer uma leitura dos estudos e pesquisas no Brasil, realizados sobre a temática dessa dissertação, com o intuito de conhecer as contribuições teóricas já existentes, bem como conhecer e analisar as contribuições para as várias áreas de conhecimento da pesquisa denominada “estado da arte”, demonstrando a importância da temática em questão por meio de eixos temáticos não previamente definidos.

Segundo Soares (1989) nas pesquisas de “Estado da arte” algumas peculiaridades devem ser respeitadas, tais como: as características do objeto de estudo e aos objetivos que foram definidos na pesquisa. Dessa forma, é necessário prever um *corpus* teórico que identifique as diferentes perspectivas com as quais o estudo do tema vem sendo enriquecido.

Para a construção do corpus investigativo o levantamento bibliográfico possibilitou elencar a série de obras que embasaram essa investigação. Esse processo investigativo foi realizado a partir de consultas nas bases de dados disponíveis *online*, em bibliotecas universitárias e mediante disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC Unesp de Marília.

O procedimento de busca iniciou a partir do uso de palavras-chave escolhidas por correspondência ao que se pretendeu procurar. O Google Acadêmico, a Base Scielo e Plataforma Sucupira foram os sítios eletrônicos mais usados. Definiu-se como *corpus* da pesquisa, periódicos, dissertações e teses.

Durante a construção do corpus investigativo, foi necessário a definição de alguns conceitos, tais como: formação continuada de professores, Estado, Escola pública, parceria público-privado, Reforma Gerencial, Descentralização do Estado, municipalização do ensino, sistema de ensino, TIC's e influência de organismos multilaterais, conceitos e fenômenos que só

foram desvendados perante o uso de referências, construídas mediante instrumentos de pesquisa.

Ler outras pesquisas acadêmicas de mesma temática contribui para a visualização panoramicamente da situação científica do tema, considerando tal situação científica enquanto características de determinado tema em determinado contexto e comunidade científica.

A análise das pesquisas acadêmicas na qualidade de Estado da Arte permite encontrar o que é comum a todos, quais referências são mais utilizadas, qual o posicionamento dos pesquisadores perante o tema e como o mesmo tema muda conforme o tempo e contexto. “Partir da produção concreta nos permite realizar análises concretas, identificar dificuldades e vazios, como também sugerir possíveis alternativas de superação”. (GAMBOA, 1998, p.16).

O levantamento foi realizado entre teses e dissertações de cinco Programas de Pós-graduação em Educação (USP, UFSCAR, UFMG, UFRJ e Unesp) somando vinte-e-nove trabalhos cujo tema, em título, envolve formação continuada. A pesquisa foi realizada usando palavras-chave, primeiramente, foi digitado “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” no qual nenhum resultado foi obtido. Em seguida “Formação Continuada de Professores” e o resultado foi consistente. Porém, ao manter somente “Formação Continuada”, o resultado foi mais satisfatório. O recorte temporal é de trabalhos entre 2010 e 2015, tempo escolhido por apresentar trabalhos recentes e, portanto, alinhados com propostas atuais de pesquisa a serem adotadas.

O material levantado foi estruturado mediante a construção de instrumento de pesquisa, trazendo o resumo das obras, procedimentos metodológicos e referenciais teóricos e as conclusões. Também foi considerado o sumário, já que se identifica a estrutura do texto, ou seja, como o pesquisador organizou o pensamento e distribuiu o conteúdo, pelas referências se descobre muito acerca de posicionamentos ideológicos aproximados ou explícitos, bem como as teorias em voga, seus pensadores e como são trabalhadas.

Foi construído um catálogo em formato de tabela com dados sobre as obras, trata-se de um instrumento de pesquisa expresso após as referências.

Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos. (FERREIRA, 2002, p.261).

Para a pesquisa, a disposição dos itens da tabela foi alterada, dispondo da seguinte forma: Título; autor; se é mestrado ou doutorado; ano de publicação; instituição; área e principais referências.

Por terem contribuído para pensar a pesquisa, os resultados serão apresentados brevemente nesta introdução. A primeira observação foi que o tema “formação continuada”, para a educação, é estudado por várias linhas de pesquisa, logo, o referencial teórico é diferente para cada linha, bem como problemas de pesquisa também distintos. Também se encontra o predomínio de uma perspectiva crítica que acusa perda de volume estatal, fagocitado pela iniciativa privada e digerido enquanto nicho de mercado. As linhas de pesquisa identificadas nos trabalhos foram: Teoria Pedagógica para Formação de Professores (doze dissertações e cinco teses); Gestão Escolar (duas dissertações e uma tese); Tecnologia no Ensino (duas teses), Políticas Educacionais (duas dissertações e duas teses); Educação Especial (uma dissertação) e Psicologia da Educação (duas dissertações). Os autores mais utilizados (entre teses e dissertações) estão disponíveis no Apêndice deste trabalho.

André (1999) em seu Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, classifica os conteúdos dos textos que abordam formação continuada em três aspectos: concepção de formação continuada, propostas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e pesquisas nesse tema. Expõe também, que a temática “formação continuada” possui menos publicações do que “formação inicial”, referindo-se, obviamente, à época do levantamento.

Apenas quatro trabalhos (dos vinte e nove elencados) abordam políticas educacionais de formação continuada, os demais preconizam temas de cursos de formação continuada, identidade do professor e processos reflexivos, por exemplo. Nessa lógica, que envolve estudo de caso, os trabalhos focam a formação continuada de professores em determinado tema

específico, tornando, em alguns momentos, o tal tema mais explorado no estudo do que a formação continuada em si. Mais informações encontram-se no apêndice da dissertação.

Os estudos da linha de políticas educacionais levantados embrenham-se nos porquês de determinados programas de formação continuada existirem e serem implementados. Contextualizam, apresentam os agentes envolvidos (ou ao menos as organizações), recorrem aos documentos oficiais, textos legais e, por vezes, às opiniões de envolvidos. Atentam-se bastante em como os implementadores veem os professores. Em sua maioria, são de abrangência microescalar.. Stephen Ball e Bernardete Gatti são recorrentes nos estudos. O primeiro pela proposta do ciclo contínuo de políticas e a segunda pelo levantamento do cenário dos professores no Brasil. Interessante notar os acréscimos de temas ao objeto (determinada política educacional de formação continuada de professores), aparecendo: currículo (FERNANDES, 2012), parcerias público-privadas (PRADO, 2013) e multiculturalismo (XAVIER, 2011), por exemplo.

A partir do levantamento, foi permitido compreender que o tema formação continuada, no caso dos 29 trabalhos, é muito mais pesquisado sob o viés da teoria pedagógica para formação de professores do que sob o viés das políticas educacionais. Mostra-se, portanto, um tema multifacetado e que, para ser estudado profundamente, precisa da consideração do macro ao micro-contexto, não deixando de lado os agentes e instituições envolvidos, bem como buscando formas de compreender o impacto das políticas de formação continuada de professores, haja vista a dificuldade de se mensurar ou minimamente interpretá-las, no que tange seus resultados, para além dos relatos de docentes envolvidos. Trata-se de uma modalidade de política educacional que contribui para a finalidade da educação, não sendo, por si só, a garantia, tampouco o principal procedimento formal para isso.

Mediante o Estado da Arte, foi possível decidir recorte de análise, temporalidade, bibliografia e o procedimento de análise intertextual. Quanto ao recorte de análise, não se pretende, com esse trabalho, selecionar um ou mais municípios, estados ou até sistemas de ensino que aderiram de alguma forma à Rede. Este esforço se apresenta enquanto pesquisa que vasculha a articulação entre órgãos e agentes públicos e privados objetivando a formação

continuada de professores, no caso, por meio da Rede. A temporalidade se encontra entre 2004 e 2006 (porque é o período de publicação dos documentos da Rede), mas, recorre à História a todo momento, bem como traz reflexos à atualidade. Cada seção é destacável por si só e possui conexões que devem ser apreendidas enquanto complementares aos demais.

A partir da escolha do tema de pesquisa (formação continuada de professores), a temporalidade de acordo com seus documentos (2004 a 2006) e da linha (políticas educacionais), o objeto (Rede) foi definido justamente por não ter sido encontrado unicamente trabalhos de mestrado, doutorado ou artigos (pesquisados *online*) sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Há, contudo, diversas dissertações, teses, artigos e capítulos de livros sobre algum programa ou “produto” abarcado pela Rede, todos os trabalhos envolvendo estudos de caso, como se poderá observar no apêndice deste trabalho.

A inquietação para pesquisar a Rede trouxe, logo de início, alguns possíveis porquês de não se encontrar trabalhos dedicados a tal programa em específico, são eles: O programa não torna público o número de docentes, unidades escolares ou sistemas de ensino que escolheram seus “produtos” de formação continuada, a única informação, obtida após insistência via telefone, é a de que, desde sua implementação em 2006, houve 212 convênios firmados com sistemas municipais de educação, entretanto, neste número é possível haver renovações de mesmos sistemas, posto que os “produtos” da Rede são temporários; A Rede não teve visibilidade na mídia; Seus “produtos” possuem nomes próprios que adentram na escola com mais ênfase do que a abreviação “Rede”; Há somente dois documentos próprios da Rede (os catálogos), um de 2006 e sua orientação em 2008, apesar de trabalhos levantados para esta pesquisa envolverem “produtos” (analisados na quarta seção deste trabalho) da Rede em anos posteriores; Pela página do MEC, subentende-se que o programa ainda é ativo, porém, durante o período de elaboração deste trabalho (três anos) a página não foi atualizada, tampouco novas informações relativas apareceram. Tais conclusões engrandeceram a motivação ao estudo da Rede.

O referencial teórico para este trabalho constitui-se em diálogos e complementações de autores escolhidos. Os procedimentos metodológicos se sustentam em Bardin (1977) no que compete à análise de conteúdo ao

contribuir com os procedimentos a serem explicitados na devida seção e com base em Arvritzer (2008) e Klijn e Koppenjan (2006) para o desenho institucional, considerados por ambos os autores a metodologia mais adequada para ilustrar organizações.

É com base em Myiamoto (2000) que se discorre sobre as influências de organismos multilaterais nas formulações de políticas do Estado brasileiro, considerando, segundo o autor, a tentativa de impor os governantes do país no cenário diplomático internacional, o que levaria à adequação de princípios e práticas oriundas dos Estados que constituem a “alta cúpula” do desenvolvimento capitalista. Ainda acerca do mesmo tema, Shiroma (2007) é referenciada para acrescentar a criticidade sobre as relações internacionais entre Brasil e países ditos desenvolvidos e os impactos dos organismos multilaterais na educação brasileira.

Bresser-Pereira (2000) é o principal elencado para se pensar a Reforma Gerencial no país, posto que o autor esteve presente e atuante no processo e via com bons olhos suas medidas, apesar de Figueiredo (2009) e Jeffrey (2012) virem com pesar o impacto da Reforma Gerencial, apontando o tecnicismo e o sucateamento durante o processo. Quanto à municipalização, fundamenta-se no pensamento de Gadotti (1994), que planejou o processo de municipalização para o município de São Paulo e carrega em sua obra um manual de instruções para o processo. Militão (2010) também sustenta as discussões sobre o processo histórico de descentralização e municipalização. Saviani (2000) possui importância essencial para a compreensão de sistema de ensino municipalizado e como se dão esses modelos descentralizados de educação que, até a data da análise do autor, estavam buscando firmar-se e já apresentavam reflexos da indefinição legal do que seria sistema e aproximação com o setor privado, especificado por Adrião (2013).

Gatti e Barreto (2009) são referenciadas para discutir a situação dos professores no Brasil nos primeiros anos após a criação da Rede, por isso, ocupa também lugar de destaque para esta obra e configura-se enquanto o máximo de esforço do texto para a compreensão de quem foi o trabalhador impactado pela Rede.

Quanto à formação continuada de professores, a própria busca, na academia de sua definição faz com que um conjunto de pensadores carreguem

consigo a investigação dos motivos e finalidades de existência da formação continuada de professores, destacam-se: Belintante (2003) que traz à tona o questionamento de que a continuidade da formação é realmente contínua ou não, Militão (2013), por sua vez, contribui com a concepção de que o princípio de protagonização docente, presente em várias prescrições multilaterais, seria fator-chave para desencadear as emergências de formações continuadas, já Gatti (2008) traça considerações acerca das formas pelas quais as formações continuadas são implementadas e considera sua pontualidade em formato de curso, o fato de serem majoritariamente em Educação à Distância e a dificuldade que há de se compreender como é possível ensinar a ensinar no caso dos multiplicadores com formação rápida para ministrar cursos de formação continuada.

Como um glossário aprofundado para a pesquisa, são conceitos-chave que permeiam todo o trabalho: Estado, políticas públicas, políticas educacionais, escola pública e formação de professores. A escolha de defini-los parte do uso constante dos conceitos ao longo da dissertação. Difícil seria afirmar o que é a Rede e como se dá seu funcionamento sem previamente estabelecer tais conceitos, posto que o programa advém do Estado, possui princípios semelhantes a políticas públicas e educacionais, impacta a escola pública e sua principal finalidade é formação continuada de professores.

A seguir são levantadas algumas concepções de Estado, escolhidas por serem referencial teórico deste texto (Issuani, 1984 e Carnoy, 1988) ou por serem de autores que aparecem ao longo da discussão com diferentes finalidades (Hofling, 2001 e Bresser-Pereira, 2010). Há o acréscimo de uma concepção psicanalítica (Hur, 2011), interessante para compreender a relação Estado-indivíduo. Para classificar a cientificidade das concepções de Estado, este trabalho considera que “as teorias de Estado são, pois, teorias de política.” (CARNOY, 1988, p.11).

Issuani (1984) elenca três concepções clássicas de Estado que embasam as teorias ao longo do século XX. A primeira corresponde a Max Weber que considera o “Estado enquanto resultado do acordo entre indivíduos (contrato social) ou por um grupo que se impõe sobre outros grupos sociais.” (ISSUANI, 1984, p.35). Nessa concepção, sociedade civil e Estado se confundem. Em seguida, o autor utiliza Hegel, que coloca a sociedade civil e a

família enquanto contrapostas ao Estado sendo estes os três pilares da vida ética. Seria, o Estado, a "realidade da ideia ética", momento da universalidade, do comum, onde a atomização e fragmentação da sociedade civil é transcendida, onde os homens tornam-se unidos num só corpo." (ISSUANI, 1984, p.42). Por último, o autor traz à tona as considerações dos clássicos marxistas ao tratar o Estado enquanto "[...] aparato separado da sociedade, operando através de suas instituições governamentais, administrativas e coercitivas." (ISSUANI, 1984, p.35).

Num outro clássico da ciência política, Carnoy (1988) afirma que o desenvolvimento capitalista e o Estado sempre estiveram ligados. Considera que até os anos 1930, era a empresa privada a propulsora de mudança social, não o Estado. Seguindo a partir deste raciocínio, no pós-guerra observa-se o crescimento do Estado enquanto regulador e provedor de bem-estar social. Em meados dos anos 1990 acontece a transição do *welfare state* para o projeto de Estado neoliberal impulsionado por organismos multilaterais.

Carnoy (1988) analisa várias teorias de Estado: marxistas, liberais, pluralistas, "frankfurtianas", dentre outras, de modo que oferece um apanhado sobre os preceitos vigentes durante o século XX acerca do que é o Estado e influentes até hoje e conclui a obra com certa defesa às concepções marxistas, entretanto, salienta que nenhuma das elencadas durante o livro propôs "solução intelectual inteiramente satisfatória." (CARNOY, 1988, p.17). Há, conseqüentemente, necessidade de se debruçar sobre o quanto as teorias buscam solucionar algo que está em andamento e se metamorfoseia. A conclusão classista de Carnoy diz que o Estado deve ser o foco da luta de classes e não a produção.

Tanto Carnoy (1988) quanto Issuani (1984) mantêm postura crítica em suas obras e acusam o conchavo entre alto empresariado e Estados. Dão ênfase ao quanto as teorias de Estado marxistas contrapõem-se cientificamente ao liberalismo e seus matizes, entretanto, Issuani aparenta apresentar um apanhado de teorias (com o rigor acadêmico e bastante didático), enquanto que Carnoy vai além ao chegar a propor a mudança de foco na luta de classes.

Partindo para concepções mais recentes, Hofling (2001, p. 31) apresenta o Estado diferenciando-o da concepção de governo:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A concepção acima considera o Estado como um coletivo de instituições interligadas em prol da ação do governo, considerado oriundo de membros da sociedade e orientador do próprio Estado e território. Bresser-Pereira (2010, p. 114), ao conceituar Estado, considera que:

Historicamente, é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação. [...] É a instituição maior de qualquer sociedade. É a instituição cujo papel é de regular e coordenar com autoridade as ações sociais de todos os tipos. É a instituição que, no plano econômico, regula uma outra instituição-mecanismo de concorrência – o mercado – na coordenação da produção e da distribuição de renda.

Quanto ao que é governar, o mesmo autor afirma que:

[...] é fazer os compromissos para alcançar a maioria, é definir as leis e políticas públicas, é tomar decisões estratégicas voltadas para o interesse público e nacional – é aperfeiçoar e garantir o Estado enquanto regime político. Mas governar é também administrar a organização do Estado, é escolher os principais responsáveis por sua implantação, é detalhar e colocar em prática as leis e políticas, é aperfeiçoar constantemente o aparelho do Estado de forma a operar os serviços públicos com qualidade e eficiência – é tornar o Estado, Estado Gerencial. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.112).

O autor trata o Estado enquanto coordenador dos “planos” social e econômico, sendo a autoridade máxima do primeiro e o regulador do segundo. Governo, por sua vez, é o conjunto de ações que alcança a maioria da sociedade via regulações e aperfeiçoamento do próprio aparelho. O Estado, para Bresser-Pereira (2010), constitui-se enquanto instituição única, enquanto que Hofling (2001) aponta a diversidade de instituições sob mesmo comando enquanto Estado. Quanto às concepções de governo, Hofling (2001) aponta que sua ação parte da sociedade e se volta para a própria sociedade, estando sob orientação política dos membros da sociedade em exercício de poder. Bresser-Pereira (2010), por sua vez, afirma que o governo deve comprometer-se com o interesse público nacional, além de administrar a organização do

Estado. Esta segunda concepção apresenta, em si, uma proposta ideológica de governo, ao afirmar que o mesmo deve alcançar a maioria.

Acrescentando uma concepção distinta, para a psicanálise, a sociedade ocidental buscou, na Idade Moderna, definir, planejar e ordenar as coisas numa ânsia de coibir o caos. Tudo é dicotomizado binariamente (sim ou não, certo ou errado) de forma que “[...] o Estado define os limites de seu território e a identidade da nação. Suas leis definem o que é certo e o que é errado, o que é moral e imoral, que condutas devem ser aceitas e quais devem ser reprovadas.” (HUR, 2011, p.123). Conseqüentemente, a divisão de poder também será dicotômica, pois haverá dominadores e dominados ou quem manifesta poder e quem o não.

O processo de autonomização (HUR, 2011 apud. CASTORIADIS, 1982) das instituições as caracteriza enquanto naturais e constantes (como Hofling considera as instituições permanentes), de modo que suas existências não são questionadas sequer cogitadas de inexistir. Da naturalização das instituições do Estado, a alienação se faz conseqüente no indivíduo até o ponto em que “[...] o Estado passa a gerir diretamente a vida da população e a política converte-se em biopolítica, em que suas práticas têm como fim o próprio corpo dos sujeitos e da população, a doutrinação de seus costumes e a domesticação de seus desejos. ” (HUR, 2011, p. 124).

A partir da visão psicanalítica, entende-se que o Estado se apresenta como grande aparelho interditor das satisfações pulsionais dos sujeitos, não dando vazão a seus desejos e sim ao desejo de seus governantes, ou seja, podemos considerar um engano a ideia de que o Estado é a expressão de uma política democrática, pois aproxima-se mais de um instrumento que serve para a dominação de um pequeno grupo sobre outros. (HUR, 2011, p.125).

Aparece, portanto, um posicionamento contrário ao apresentado por Bresser-Pereira (2010), que vê de forma positiva o Estado, considerando-o reflexo articulador dos anseios da coletividade. O que se afirma no trecho acima dialoga com o que Issuani (1984), ao analisar Weber coloca enquanto grupo que se impõe sobre outros. Quanto ao caráter biopolítico, a concepção é exemplificada na regulação econômica do que é consumível (vide cesta-básica ou tarifas de alguns produtos agrícolas em detrimento de outros), na legislação

que determina o tempo de esforço físico e mental dedicado ao trabalho, entre outras.

Após as leituras, para esta pesquisa, define-se que Estado é: sistema organizacional administrador de território, recursos e habitantes, possui aparelho simbólico e é naturalizado nos indivíduos, manifesta seu poder via próprias instituições e é o meio pelo qual se governa. Entende-se sistema organizacional enquanto o coletivo de instituições interligadas estrategicamente em prol da administração do país e da própria manutenção e perpetuação naturalizada na sociedade governada.

À vista disso, políticas públicas “[...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso”. (AZEVEDO, 2004, p.14). Tal característica faz perceber que políticas públicas são de acordo com o que a sociedade pensa de si, aliás, de acordo com o que aqueles que fazem as políticas, inseridos, por suas vezes, em contextos específicos, acreditam que determinada ação do Estado em também determinados setores da sociedade deva ser implementada e, pra isso, legitimada em texto legal. Em suma, política pública é aquela na qual o Estado age num aspecto específico da vida de determinados cidadãos de seu território. Por estarem de acordo com a corrente de reflexão da sociedade sobre si que predomina no Estado, as políticas públicas mudam de finalidade e, assim como o próprio aparelho estatal, se altera estruturalmente, em relação à sociedade, instituições e outros Estados. Na concepção do planejador durante o período do *welfare-state*, por exemplo, as políticas públicas serviriam para atenuar ou eliminar o que se considerava problema social.

É cabível acrescentar a visão de que as políticas públicas “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA, 2007, p.8). A mesma autora considera que as políticas educacionais são públicas, posto que atingem determinado setor social. A seguir, um excerto que ajuda a definir política educacional:

A política educacional é definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressa na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que

plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade (...) (AZEVEDO, 2004, p.8).

O conjunto das políticas educacionais é, portanto, parte de um processo de educação pública no qual o Estado age promovendo o que considera educação e submete o processo ou o induz ao que pretende enquanto indivíduo educado. Este trabalho considera, portanto, política educacional enquanto decisões do Estado sobre educação, segundo Saviani (2008).

Um *locus* emblemático e material da educação pública é a escola pública, caracterizada a seguir:

[...] a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social. (ALGEBAILLE, 2009, p. 26).

A autora defende que a escola pública é historicamente descaracterizada de seu papel principal, servindo de abrigo para ações de Estado diversas, como de controle epidemiológico, conscientizações específicas, campo para atividades de órgãos “parceiros”, etc. Tal conceituação merece destaque pois apresenta a escola sob um viés político.

Com base em Saviani (2001), a escola deve ser um *locus* onde é possível a troca de saberes distintos, de experiência, das ciências, da cultura, da filosofia. Deve voltar-se para a sociedade, analisando seus problemas e tornando o estudante um potencial agente de transformação do presente e futuro. Conseqüentemente, tais princípios e finalidades da escola pública deveriam fazer parte das formações continuadas. Estando definida a escola pública, parte-se, então para os professores que nela atuam.

Gatti (2010), ao traçar um histórico crítico-analítico da formação de professores no Brasil, fornece informações interessantes sobre a pedagogia e as licenciaturas de disciplinas específicas. Apresenta as mudanças e atual complexidade da graduação em pedagogia, posto que engloba vários saberes. O desconhecimento da pedagogia, inclusive por parte dos demais licenciados, forma profundos conhecedores incapazes de disseminar o que sabem, inclusive, “(...) verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a

prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. (GATTI, 2010, p.1357).

A mesma autora acrescenta que há fragmentação formativa e que a falta de interesse em conteúdos que formam professores nas graduações leva a barreiras ou incompreensões de propostas interdisciplinares. É como se as licenciaturas esquecessem ou desconsiderassem que o conhecimento ao longo da graduação deve ser mediado didaticamente ao trabalho docente. Demais informações e análises sobre a condição do professor no Brasil no período em que a Rede é implementada encontram-se, como relatado outrora, na terceira seção deste trabalho.

Em caráter de organização, no item 1.2. deste material estão definidos os procedimentos metodológicos que orientaram este trabalho, envolvendo considerações sobre o levantamento bibliográfico em obras e *online*, a análise de conteúdo e intertextual, a estrutura do texto, o desenho institucional e o processo de escrita.

1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: levantamento bibliográfico, análise de conteúdo e intertextual e desenho institucional. Cada qual teve sua atenção merecida, conforme suas adaptações e aplicações na pesquisa:

1.2.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Bardin (1977), os conteúdos de textos carregam, ainda que não explicitamente, discursos que determinam posicionamentos ideológicos perante determinada realidade. Conseqüentemente, infere-se sobre os textos buscando encontrar seus propósitos. A função de tal metodologia, para este trabalho é de “administração da prova”, ou seja, elucidações que respondem às hipóteses que aparecem ao longo deste texto, tais como: “[...] as políticas educacionais brasileiras cedem parcialmente a preceitos neoliberais por escolha própria, porém, se mantém sob a discrição da soberania nacional [...]” e “[...] há formações continuadas de origens distintas para critérios distintos de

formação”. Tais hipóteses, que coadjuvam no texto, surgiram a partir do estudo do tipo Estado da Arte, conforme já evidenciado anteriormente.

Para interpretar os documentos e textos legais é usada a Análise de Conteúdo, reunião de análise das comunicações que busca entender de forma sistematizada e objetiva o conteúdo, no caso, dos documentos da Rede em relação à Lei de Diretrizes e Bases, prescrições de organismos multilaterais, Plano de Ações Articuladas, Plano Nacional de educação, dentre outros. Pensá-los em conjuntura e analisá-los entre si buscando encontrar coerência ou divergência de discursos possibilita a reflexão sobre o que pensam os agentes por trás do programa (Rede).

Para pensar na Rede, enquanto sua razão de existência, deve-se entender a configuração do Estado brasileiro, contexto histórico e agentes que influenciaram não só a forma de lidar com formação continuada de professores, mas, principalmente, como o Estado pensa a educação, o sistema de ensino, a escola, a direção, o professor e estudantes.

Para observar tais pensamentos, foi necessário analisar alguns documentos elaborados pelo governo brasileiro, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Planos Nacionais de Educação e os documentos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, bem como realizar constatações embasadas cientificamente pelas obras elencadas ao longo de todo o processo de pesquisa. Uma vez analisados os documentos, o passo seguinte foi compará-los com as prescrições de organismos multilaterais e seus diagnósticos sobre a educação brasileira.

O que se faz, portanto, é um “[...] tratamento da informação continuada nas mensagens [...]”. (BARDIN, 1977, p.34), uma vez que os textos (referências documentais) são interpretados ao longo das seções.

1.2.2. DESENHO INSTITUCIONAL

Trata-se de um procedimento metodológico de exposição em organograma envolvendo instituições, agentes, público-alvo e as formas de conexão entre todos, o que gera, no caso do presente estudo, a constituição imagética da Rede enquanto programa de formação continuada de professores, logo, não sendo, em si, uma instituição, organização ou sequer algo que se materializa similarmente a uma instituição. O conceito elencado

para instituição é: “[...] conjunto de normas e de regras que estruturam a ação social e política [...]” (AVRITZER, 2008, p.44, apud. MEYER e ROWAN, 1991, p.41)

Para este trabalho, o conceito de desenho institucional refere-se a “[...] tentativa deliberada de mudanças no conjunto de regras que estruturam interações em redes de políticas. Tais regras podem ser formais ou informais”. (KLIJN; KOPPENJAN, 2006, p.149). Tal concepção nos leva a analisar a Rede enquanto dinâmica, elaborada e estabelecida mediante a confluência de instituições elencadas por meio de regras do planejamento de determinada ação política. As organizações envolvidas podem existir previamente ou serem criadas para elas, não obstante, o que cabe ressaltar é que possuem conexões em comum com demais organizações em rede sob o propósito, por exemplo, da implementação de um programa de formação continuada de professores.

O desenho institucional analisa características e mudanças de características institucionais das redes. Portanto, deve ser separado das mudanças graduais nessas características, que sempre ocorrem porque atores em rede lentamente adaptam características institucionais ao longo do tempo ou porque os arranjos institucionais perdem seu poder regulador. (KLIJN; KOPPENJAN, 2006, p.148. Tradução nossa).

É criado para visualizar as instituições para propósitos de planejamento e considerado importante para o funcionamento da administração pública (Soares, 2012). Soares e Satyro (2009), ao analisarem o Programa Bolsa-família, destacam o desenho institucional enquanto resumo dos arranjos de execução, benefícios e contrapartidas para os envolvidos que, por sua vez, possuem papel importante para a gestão democrática:

É exatamente tendo em vista um processo de sustentabilidade de caráter virtuoso, e que, portanto, reduza ou elimine obstáculos – desigualdades de participação, clientelismos, personalismos, corporativismos, etc. – que introduz-se aqui um outro elemento que, resultante das articulações entre Estado e sociedade, constitui-se como uma terceira variável para a avaliação das possibilidades e limites da gestão democrática, qual seja, o desenho institucional. (LÜCHMANN, 2008, p.5).

Para este trabalho se adota, portanto, um posicionamento crítico no qual o desenho institucional enquanto caminho metodológico é usado para se pensar e ilustrar os organismos envolvidos com a Rede.

Por fim, esta dissertação encontra-se estruturada em 4 seções, a saber:

Na primeira seção intitulada “Contexto, estado e políticas educacionais no Brasil” é traçada uma síntese histórica das políticas educacionais brasileiras elencando como os dirigentes pensavam a educação, seu planejamento, políticas educacionais e o cenário que culmina nos anos 1990, sendo abordados os organismos multilaterais que pensaram e prescreveram sobre educação no Brasil, são eles: Banco Mundial (incluindo o BIRD), FMI, OCDE, CEPAL e Unesco. Algumas considerações são feitas acerca dos *think tanks* e, ao final são abordados alguns eventos internacionais sobre educação no qual o Brasil mandou representantes. Em seguida, há o processo denominado reforma gerencial que culminará com a descentralização do Estado e municipalização do ensino. Tal seção configura-se enquanto síntese do contexto no qual a Rede é inserida tendo como foco as configurações do Estado brasileiro e suas políticas educacionais.

A segunda seção “Docência na educação básica e formação continuada” reflete sobre as mudanças na profissão docente da educação básica perante a reforma gerencial e políticas educacionais após os anos 1990. Ainda tendo como foco os professores, entra em cena a formação continuada, sem desconsiderar a inicial. A escolha de pensar a categoria profissional e a reforma gerencial se dá porque correspondem à geração de professores que puderam ser atendidos pela Rede. Ou seja, aborda-se qual a situação do professorado da educação básica no contexto de implementação do programa.

Na terceira seção “Rede nacional de formação continuada de professores”, a partir do reconhecimento das influências que levaram à mudança na educação e, conseqüentemente, na vida profissional docente e sua formação continuada, o texto entra na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tratando da articulação virtual dos envolvidos para que sejam traçadas as considerações finais.

Na quarta seção “Da análise de conteúdo”, apresenta-se a análise detalhada dos documentos e o desenho institucional configuram-se enquanto resultados do esforço teórico para se compreender a articulação de organizações que corresponde ao programa.

Por fim, nas considerações finais resgata-se alguns pontos relevantes evidenciados ao longo das seções, resgatando os objetivos norteadores da pesquisa, seus alcances, suas limitações e procurando responder ao problema desta pesquisa que é compreender o que é e como funciona a articulação dos envolvidos. Se a Rede advém de várias instituições e se as opiniões acerca do que é formação continuada são uníssonas, bem como relatar as dificuldades enfrentadas na trajetória da pesquisa enquanto aluno trabalhador e pesquisador e as contribuições da mesma para a formação de professor/pesquisador e para a área de conhecimento em questão.

2. CONTEXTO, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Na presente seção discorre-se brevemente sobre a educação, enquanto instituição ocidental, em terras brasileiras. Parte-se da reabertura política, passa pelo advento do neoliberalismo e traz reflexões sobre a atualidade.

Em 1985, a “Nova República”, sob direção de José Sarney, tratou de conciliar inflamações populares ponderando anseios e sempre mantendo o conservadorismo. “No que concerne à educação, esse período manteve o modelo herdado do regime militar, notadamente quanto ao financiamento”. (SHIROMA, 2007, p.38). O modelo de capitalismo prescrito por organismos multilaterais e que viria a imperar nesse fim dos anos 1980 e começo dos 1990 preconizava o gerencialismo e a participação, lembrando que a tradição da administração pública brasileira, em resumo, era oligárquica e patrimonial, burocrática e autoritária.

O gerencialismo induz a “auto-superação” constante do indivíduo, almeja a excelência e concebe o próprio sujeito enquanto uma organização empresarial. A competitividade se acirra na medida em que a busca pela qualidade se torna projeto de vida ideologicamente atrelada a anseios íntimos e pessoais. (GAULEJAC, 2005). Contraditoriamente a individualidade e a participação adentram na década de 1990 juntamente com um Estado mínimo em direção, mas, indutor, financiador e fiscalizador, em outras palavras, deliberante, fiscalizador e não-executor.

Em 1987, “[...] iniciaram-se as discussões em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SHIROMA, 2007, p.42) e, realmente, havia:

Um espaço favorável para se iniciar duas importantes discussões para a história das políticas públicas educacionais começou a ser forjado. Tais discussões são as seguintes: primeiro, sobre o que deveria ser o projeto nacional de educação; e segundo, o movimento de elaboração da constituição (SANTOS, 2011, p.7).

Entre as reivindicações de pensadores da educação e deliberações de organismos multilaterais, as configurações externas receberam maior atenção na “Constituição Cidadã”, de 1988. O mesmo em relação a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que sairia em 1996, no solavanco da Reforma do Estado (SANTOS, 2011) ou Reforma Gerencialista (BRESSER-PEREIRA, 2000), iniciada no ano anterior sob o gabinete do Executivo chefiado por Fernando Henrique Cardoso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 alicerça a municipalização do ensino e formação continuada de professores. É a partir deste documento que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores será criada e implementada dez anos à frente. A postura neoliberal de induzir a sociedade civil a compor e participar dos sistemas de ensino autônomos que viriam a seguir fertilizou a educação básica para a iniciativa privada, organizações não-governamentais, instituições confessionais, dentre outras.

A L.D.B., a expansão quantitativa e descentralizada de todos os níveis básicos de educação pública, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: FUNDEF (1998) e, posteriormente, no governo Lula, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: FUNDEB (2007) para financiamento, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP a cargo do Sistema de Avaliação da Educação Básica: Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM, Prova Brasil e demais avaliações, os debates e organismos internacionais influentes, a iniciativa privada ocupando “lacunas” de serviços públicos e o planejamento mediante metas compõem o kit federal que baliza a educação brasileira durante os anos 2000, década na qual a Rede é implementada.

Acerca do governo Lula, manteve a política de avaliação nos três níveis de ensino, mudando de nome o “provão”. Fez muito ante a herança recebida, o que ainda é pouco ante as urgências do século XXI”. (BITTAR, 2012, p.88). É durante o primeiro mandato de Lula que a Rede é criada, em 2004.

Chegando a tempos mais recentes, Dilma Rousseff assume a presidência e afirma ser a educação uma questão de Estado, inclusive utilizando o *slogan* “pátria educadora”. Objetivando a empregabilidade, a ênfase na educação profissional e tecnológica aparece enquanto solução

“pragmática” para a lógica capacitação-emprego. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, é um herdeiro do tecnicismo dos anos 1970 (WALDOW, 2014). Trata-se de uma modalidade de ensino que atende demandas mercadológicas locais, associando-se a empresas e fomentando o empreendedorismo entre jovens de ensino médio e trabalhadores em busca de qualificação profissional.

As políticas de acesso ao ensino superior continuam com o MEC cada vez mais cedendo à flexibilidade das diversas graduações e pós-graduações comprimidas e tecnológicas. Ainda no ensino superior, a internacionalização aparece razoável na promoção de intercâmbio cultural e científico entre estudantes, com investimento prioritário nas ciências exatas.

A partir do breve percurso histórico pode-se perceber os porquês da configuração da educação brasileira em todos os níveis, bem como das políticas educacionais vigentes. O processo histórico de municipalização do ensino e formação continuada de professores, cada qual com trajetos distintos, mas, concomitantes quanto aos objetivos do Estado serão discutidos e aprofundados nas seções que seguem.

2.1. INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A presente subseção aborda dois assuntos simultaneamente: influência externa no território brasileiro e influência de organismos multilaterais na educação brasileira enquanto indutores de um projeto de sociedade capitalista para os séculos XX e XXI.

Ainda que insistentemente, não se deve deixar de pensar o país sem considerar sua história, logo, o Brasil não é, senão, o reflexo da invasão de culturas euro-ocidentais, somadas às dos nativos (dizimados, obliterados em sua diversidade e generalizados a alcunha de indígenas), às dos negros africanos bantos e sudaneses escravizados e de imigrantes (italianos, árabes, alemães, japoneses, etc.). Entretanto, a predominância política eurocêntrica fez com que todas as configurações de governo brasileiras fossem atreladas a princípios oriundos do “velho mundo”. Até que a balança bélica de poder pende para o extremo ocidente com os Estados Unidos da América, que assume o protagonismo do sistema capitalista durante a Guerra Fria e passa a ser o

maior indutor de tal regime principalmente em periféricos, como os Estados latino-americanos, conseqüentemente, as influências externas não deixam de compor a governabilidade brasileira, inclusive por vivermos, atualmente, integrações internacionais cerceadas por transações financeiras que barganham poder.

Não existe, pois, um momento que possa ser definido com precisão em que as instituições e reuniões internacionais passaram a ter papel de relevo na pauta da política externa brasileira. Elas sempre foram importantes para que o país pudesse defender seus interesses e reivindicar maior participação nas arenas mundiais. (MIYAMOTO, 2000, p.121).

A partir da segunda metade do século XX, não há necessária e unicamente a influência direta (bélica ou colonial) de países sobre outros, mas, drenagem de recursos por meio de multinacionais e ascensão de organizações multilaterais. Tais organizações, financeiras ou não, estabelecem *modi operandi* de Estados julgando poder, assim, homogeneizar com atual perspectiva de qualidade gerencial, os territórios sob influência. Como numa sociedade anônima de capital aberto, conforme participação e aderência, os membros passam a exercer gradualmente influência nos demais ou alguns destes. Tal analogia coloca os Estados enquanto acionistas de políticas que serão implantadas em outros.

Por que o Brasil sempre deu importância às instâncias multilaterais e às reuniões internacionais? Pela mesma razão que orienta a política exterior de todos os Estados nacionais. Nenhum país do mundo, por mais autônomo que seja ou pretenda ser, pode prescindir deste tipo de relacionamento fechando suas fronteiras e mantendo-se isolado. Ou seja, a troca de informações, de experiências e acesso às tecnologias que os outros Estados descobrem, é vital para o próprio desenvolvimento dos outros países. Se considerarmos a conjuntura dos dois últimos lustros, com o aumento da interdependência e da globalização, fica mais fácil entender o papel exercitado pelos *policy-makers* na consecução das políticas públicas. (MIYAMOTO, 2000, p. 122).

Verifica-se, no excerto acima, a postura de conexão internacional que compõe a globalização colocando os países em contato em prol do desenvolvimento mútuo. É mediante o discurso de “contribuir com o desenvolvimento alheio” que os organismos multilaterais atuam inserindo princípios (como o de protagonização docente) e “boas-práticas” (como a de formação continuada de professores).

Para implantar o que os organismos multilaterais consideram ideal a um país em questões políticas, é necessária adesão e a mesma se deu, no caso da educação e outros setores, por meio de empréstimos, de forma que as condições para o crédito envolvessem posturas específicas em relação aos tais setores de governo. Em outras palavras, a educação, por exemplo, se tornou objeto de barganha, garantia de crédito. Apesar de preponderantes, as prescrições de organismos multilaterais, não são as únicas perspectivas que caracterizam as políticas educacionais. Há, sim, outros agentes que, por mecanismos diferentes, debatem educação.

Os organismos multilaterais a serem analisados no presente trabalho foram elencados conforme influência nas políticas educacionais brasileiras a partir da reabertura política no fim dos anos 1980, são eles: Grupo Banco Mundial e suas divisões, Fundo Monetário Internacional, cuja sigla é FMI, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, de sigla OCDE, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Todos, de alguma forma, contribuem para os princípios, finalidades e configurações da Rede.

Na opção 'Educação Financeira', a página da web: www.educacao.cc apresenta didática divisão entre os primeiros organismos citados. O FMI e o Banco Mundial foram fundados em 1944, sendo o primeiro responsável por controlar e monitorar o sistema financeiro mundial e, o segundo, encarregado de emprestar dinheiro aos Estados e grandes corporações. Já a OCDE tem sua origem em 1961 e segundo a própria página online, alega que sua missão é promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social de pessoas em todo mundo. A CEPAL e a Unesco fazem parte das subdivisões da ONU, sendo a primeira dedicada somente à América Latina e Caribe e, a segunda, de abrangência mundial, tem foco exclusivo em educação, ciência e cultura.

Seguindo a reflexão histórica, a todo momento a educação no território brasileiro obteve influência estrangeira, principalmente euro-ocidental, desde jesuítas a iluministas, de Anísio Teixeira a Paulo Freire, de teoria do capital humano a sociedade do conhecimento. Com isso não se quer dizer que não existam pensadores criativos e autônomos, pelo contrário, é possível,

portanto evidenciar que, salvo exceções, cientistas da educação, professores e alunos não são ouvidos. E se a forma pela qual o ensino foi implementado se baseava em modelos e ideias externas, as políticas educacionais não seriam diferentes, apesar das características que compõem a educação no Brasil não serem absolutamente idênticas às prescrições multilaterais.

Porém, para conceder empréstimos, os bancos internacionais exigiram garantias de pagamento das dívidas, bem como sugeriram medidas que definitivamente acoplariam os países solicitantes de investimentos no capitalismo globalizado. Logo, dentre outros setores do Núcleo Estratégico do Estado, a Educação recebeu “receitas” de bancos que propunham mudanças de acordo com o capitalismo naquele momento.

No Brasil, segundo Frigotto (2004), as primeiras tentativas de adesão ao neoliberalismo são realizadas no Governo Collor, mas a reforma do Estado não aconteceu pelas denúncias de corrupção desta gestão até o *impeachment* do presidente em 1992. Para Sader (2003) além da oposição popular á Collor, haviam ainda resistências por parte do empresariado brasileiro, pois seriam atingidos com abertura do mercado e alguns cortes de incentivos protecionistas. Mas o projeto neoliberal se apresenta com uma nova expressão e uma força muito maior. Após a posse do novo presidente Itamar Franco não tardaria para que o capital internacional visualizasse que o substituto de Collor não reunia as características ideais para evitar a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Quando Fernando Henrique Cardoso assume o governo, já tinha projetos de consolidação com as forças do capital internacional dentro das normativas propostas pelos organismos internacionais de privatização e descentralização, para isto era necessário a Reforma do Estado, conforme será explanado ao tratar da descentralização do ensino. A seguir, as considerações acerca dos organismos multilaterais e sua influência no país, com ênfase na educação.

Banco Mundial e influência político-financeira

O Banco Mundial, na qualidade de conglomerado, aparece, em quase todas as pesquisas e obras levantadas no Estado da Arte. Tal organização multilateral tem, como consequência, a homogeneização da

configuração político-financeira que adota nos países que atua via investimento em dólar.

O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). A criação dessas instituições no interior do grupo Banco Mundial são também marcos da mudança de sua atuação. (KRUPPA, 2001, p.1).

Questões que chamam atenção da comunidade internacional, principalmente envolvendo guerras civis ou entre países remetem-se, conseqüentemente, a organizações pertencentes ao Banco Mundial. Lê-se nas siglas os termos reconstrução, desenvolvimento e disputas internacionais, por exemplo. O melhor exemplo é o BIRD, prática certa que perpetuará pelo século XX e acompanha o atual:

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) é a mais antiga das instituições, criada em 1944. É propriedade dos 181 países, que têm feito subscrições a seu capital, e que igualmente são membros do Fundo Monetário Internacional, condição pré-requisito à participação no BIRD. Empréstimo apenas a governos e desde que tenham condição de pagamento, com garantia plena de retorno, não tendo um único caso de perda. A política do BIRD é a de não reprogramar os pagamentos de seus devedores. Igualmente não permite, tal como o FMI, que novos créditos sejam oferecidos a um país em débito antes que sejam realizados os pagamentos em atraso. (KRUPPA, 2001, p.6).

Nesse mercado interestatal de financiamento, os investidores são os mesmos, o que varia é a organização e finalidade da injeção de verba. Cabe acrescentar que a decisão de onde se deve investir é do banco mediante análise de viabilidade, ou seja, aos Estados fica o aceite da verba e a decisão de aplicar ou não com fidelidade às prescrições. Os Country Assistance Strategy (CAS) são documentos elaborados pelo próprio Banco Mundial “com base numa avaliação de suas prioridades no país e indica o nível e a composição da assistência a ser proporcionada, com base na carteira do país e em seu desempenho econômico. ” (KRUPPA, 2001, p.2). Tais documentos acrescentam, também, recomendações ao setor privado.

Se o banco empresta a Estados, é porque algum destino terá esse dinheiro, o empréstimo ocorre para alavancar ou suprir o que está em déficit. Dessa forma, está no setor público o alvo dos investimentos, considerando tal termo enquanto serviços ou bens que o Estado presta ou entrega à população. Tal perspectiva, de que o Estado presta serviços ou produz bens à população e que isso se possibilita mediante, principalmente, impostos, significa a adequação estatal à lógica capitalista de produção. O Estado se torna, operacionalmente, uma espécie de empresa.

[...] e os empréstimos setoriais sustentam as condicionalidades de ordem macroeconômica na perspectiva de promover as reformas estruturais, tendo em vista as novas condicionalidades impostas pela economia internacional aos diversos setores sociais e econômicos nacionais. (FIGUEIREDO, 2009, p.1125).

Logo, mediante governantes de tendência neoliberal e busca por investimento externo junto a organizações multilaterais, a reforma gerencial do Estado, como será abordada mais tarde, se fez possível e justificada. Também é possível notar que os empréstimos destinam-se a setores, sendo a educação um dos mais considerados.

Antes de influenciar em princípios e com metodologias as políticas educacionais na década de 1990, o conglomerado já se demonstrava influente na educação tanto de seus próprios países membros quanto periféricos:

O enfoque do Banco Mundial na educação ampliou-se no final da década de 1960, acabando por destacá-la como uma de suas políticas setoriais durante a década de 1970. Com a perda das atribuições da UNESCO para o Banco Mundial e, posteriormente, com a saída dos EUA, em 1984, da UNESCO, o debate sobre a educação foi se transformando em assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos (Leher, 1998). (FIGUEIREDO, 2009, p.1124).

Os anos 1970 são marcados pela Teoria do Capital Humano que, em linhas gerais, pregava as habilidades do indivíduo para o trabalho possibilitando geração de valor econômico e contribuição social, conseqüentemente. Tal postura, adotada pelo regime militar brasileiro, mantinha um simbólico estandarte progressista. O trecho acima resume o momento em que o Banco Mundial passa a olhar a educação sob a perspectiva econômica, não só enquanto funcionalidade de tal serviço público e privado,

mas, principalmente enquanto mercadoria em si, serviço cujo nicho encontra lucro. No Brasil:

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA, 2007, p.29).

A partir da década de 1970, princípios, políticas educacionais, estrutura e oferta de ensino culminam num preparatório para o trabalho, formador de cidadãos produtivos, tudo dentro de uma lógica de influência unilateral num contexto de Guerra Fria.

Sob crises ou mediante inovações, o capitalismo se renova e o gerencialismo se ocupou de implantar as novas ideias, tais como: eficiência, diminuição da manutenção do investimento estatal, fim do Estado de bem-estar social, foco maior em resultados do que em processos, crítica à burocracia, entre outras, conforme será apresentado ao abordar a descentralização do ensino. Na educação, a administração dá lugar à gestão, não há mais centralidade administrativa da educação pública (distribuída entre entes federados), pactos são firmados em encontros interestatais buscando suprir déficits de analfabetismo e acesso à escola, foco e cobrança dos agentes envolvidos com a educação (gestores, professores e quadro técnico), avaliações de instâncias nacional e estaduais são aplicadas de forma a fiscalizar os resultados do ensino e a competitividade.

No Brasil, esse processo se configurou, a partir dos anos de 1990, particularmente durante a gestão do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, período no qual as políticas educacionais se pautaram na revalorização da racionalidade técnica, tendo em vista a resolução de problemas como a garantia de acesso, correção do fluxo escolar e a melhoria da qualidade de ensino. (JEFFREY, 2012, p.53).

É possível encontrar os princípios e ideias gerenciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, implementada no segundo ano de mandato de Fernando Henrique Cardoso. E há financiamento externo no emaranhado de distribuição e aplicação do dinheiro nas mãos do Estado, inclusive, obviamente, o que proveio do Banco Mundial, da seguinte forma:

A política atual do Banco não é mais a de financiar o "hardware" (equipamentos e prédios), mas sim o "software" (as reformas). Isto deve ser lido como a proposta do Banco de financiar e intervir na programação do sistema educacional, das políticas sociais como um todo, não se limitando a partes do sistema. (KRUPPA, 2001, p.11).

Conforme abordagens anteriores, a política de investimentos setorializados, com garantia de retorno e acompanhados de sugestões à administração pública sobre como lidar, no caso, com a educação fez parte da proposta de reforma dos anos 1990 e se justifica na presumida falta de qualidade dos serviços públicos:

A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização. As reformas são anunciadas e realizadas "(...) com a *crença orientada sempre na direção do mercado e da competitividade internacional*, sustentadas na estratégia de 'desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica'" (Deitos, 2005, p. 163; grifos do autor). (FIGUEIREDO, 2009, p.1125).

Definitivamente, a educação pública brasileira passa a se orientar para o mercado, de modo a formar potenciais de empregabilidade em detrimento da erudição e cultura. Linguagens e ciências exatas ganham destaque por servirem facilmente de instrumento a demandas politicamente estabelecidas na sociedade capitalista. Trata-se, antes de uma escola a serviço do mercado, uma instituição cujos princípios se voltam ao mesmo, competindo entre unidades e sistemas em busca de mérito. Com os professores, o tratamento não é diferente, várias iniciativas de formações continuadas seguirão tais princípios.

Tratando de valores, "[...] na década de 1990, a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão [...]" (FIGUEIREDO, 2009, p.1126).

Na educação infantil, não há investimentos do Banco Mundial, já no nível fundamental, segundo FIGUEIREDO (2009), a primeira metade ficou a cargo dos municípios e a segunda, aos estados, os projetos financiados pelo banco contribuíram para a política de avaliação e competitividade entre entes federados. Projetos em parceria com o MEC e a maioria dos estados fizeram

parte do processo de reforma gerencial da educação pública e é o mesmo ministério que promove a Rede.

Nesta seção, foi discutido brevemente as propostas do Banco Mundial para a educação, com destaque para os princípios gerencialistas de competitividade que impactarão a formação de professores, sua atuação e finalidade de trabalho. Contudo, há diferenças entre o sugerido e o que fora aplicado. “Isso significa que a receptividade aos acordos internacionais não é homogênea entre os diferentes segmentos políticos e técnicos da administração pública (FIGUEIREDO, 2009, p.1126).”

Enfim, nenhum organismo multilateral possuía dados contundentes que comprovassem falhas nos sistemas públicos de educação no Brasil, tampouco suas análises incluíam experiências positivas em países como o Brasil. A educação prevista pelo Banco Mundial passa pelo crivo de economistas, em detrimento de educadores.

O Fundo Monetário Internacional (FMI)

Por ser constituído pelos mesmos países-membros do Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional carrega consigo os mesmos princípios e pode-se elencar sua influência na educação brasileira pelos empréstimos, patrocínio e fomento de eventos que debateram mudanças estruturais da educação.

Ao aproximar o FMI e sua influência ao período que pretende-se estudar, chega o Plano Real, em 1994, monitorado pelo Fundo Monetário Internacional. Em seguida, todas as negociações envolvendo investimentos do grupo Banco Mundial ocorrem mediante fiscalização do FMI quanto às garantias de pagamento das dívidas.

No plano das relações internacionais, negociar com o FMI significa ter o acesso facilitado a outros organismos e, no caso do Brasil, a partir de acordos firmados em 1998 com o Fundo Monetário, organismos como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco de Compensações Internacionais (BIS) tornaram-se melhores ouvintes de demandas nacionais.

É principalmente nas propostas orçamentárias que o FMI se mostra influente, na medida em que o gabinete do poder Executivo encaminha a proposta de gastos do Estado (Lei Orçamentária) aos deputados e senadores incluindo montantes oriundos de empréstimos acordados entre organismos multilaterais.

Diferente dos montantes para finalidades políticas setoriais, os investimentos do FMI para a educação brasileira cumpriram com gastos estruturais do próprio Ministério da Educação, tais como despesas com pessoal, investimentos da pasta, amortização da dívida (reembolsos ou pagamentos de juros do saldo devedor), entre outros. Comparado a média de gastos com despesas correntes, o MEC, em 1999, encontrava-se com porcentagens bem abaixo do global, sendo 9,6% em relação a 29,47% de média.

Vale lembrar que tal comparação estatística é insuficiente e contraditoriamente tomada enquanto parâmetro para mensurar qualidade da educação. A média dos gastos com despesas correntes de todos os ministérios ou qual seja a nomenclatura das instituições responsáveis pela educação de cada país desconsidera, por si só, as condições financeiras dos governos, contexto político, aspectos demográficos, etc. Em suma, generaliza em índice como estão os gastos e como devem ser conforme as “melhores práticas” dos “melhores resultados” de um ou outro país. Essa postura é, pois, a gerencial.

O pagamento de quotas de dívidas externas fez com que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, valores superiores aos aplicados ao Ministério da Educação, por exemplo, fossem destinados unicamente para amortizações. Desde a independência, o país presencia bolas de neve rolando mandatos abaixo com valores cada vez maiores e insustentáveis destinados a países investidores àquela altura dos séculos notadamente estabelecidos enquanto Estados-nação cuja indústria e burguesia exerciam influência predominante. E parece sádico, os mesmos países recebedores quererem comparar-se aos endividados quanto aos gastos da máquina estatal. O FUNDEF e o Fundescola foram contemplados com a distribuição do montante mediante o acordo com o FMI em 1998.

Não é só o investimento, mas, os procedimentos de injeção do dinheiro que influenciam a educação. Ou seja, ao trabalhar com o uso

ponderado dos montantes, a educação básica passa a ter reiteradas as justificativas de cortes e diminuições de gastos. É nesse aspecto que alternativas de custo-benefício mais baixas aparecem, tais como a modalidade de educação à distância, componente fundamental da Rede.

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), primeiramente europeia, foi criada em 1948 com a finalidade de aplicar os fundos do Plano Marshall estadunidense para a reconstrução dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Em 1960 a OCDE se torna aderente a comunidade internacional. O Brasil, atualmente, é considerado parceiro-chave, segundo o próprio sítio eletrônico da organização.

Em linhas gerais, tal organização atua enquanto consultora de governos para implementação de políticas, incluindo análises, elaboração e acompanhamento de execuções.

Sobre o Brasil, na década de 1990, a OCDE alegava que a prioridade da educação devia ser a básica com um mínimo de oito anos de escolarização (MAUÊS, 2003). Quanto aos professores, segundo o documento intitulado *A escola atualizada: formação contínua e aperfeiçoamento profissional dos docentes* considera a necessidade de constante aperfeiçoamento enquanto algo urgente de ser promovido em busca de qualidade. Tem-se, portanto, a influência da OCDE na necessidade da formação continuada, abordada sob mesmos princípios nos próprios documentos da Rede.

Organização Mundial do Comércio

A Organização Mundial do Comércio (OMC), fundada em 1995, atua enquanto *locus* de debate sobre o comércio. “Na verdade, a organização se tornou uma “corte de julgamentos” sobre o comércio internacional, concebido como elemento chave para o desenvolvimento econômico, aplicando sanções e impondo regras para as transações comerciais [...]” (LIMA, 2003, p.8).

Ao ler sobre o ideal de educação da OMC, o termo “empresariamento” (LIMA, 2003) aparece enquanto compatível ao

“gerencialismo” utilizado na bibliografia de maior acesso para este trabalho. Entretanto, pode-se compreender que o empresariamento é um processo à frente do gerencialismo, uma vez que o segundo vem à mente quanto à forma pela qual a educação, enquanto serviço, é ofertada, incluindo neste raciocínio os princípios e propósitos que a norteiam, enquanto que o empresariamento corresponde à postura de indivíduo-empresa, ou, o tão em voga empreendedorismo. O multifacetado e empregável indivíduo formado pela escola dá lugar ao empreendedor inovador.

Para além dos valores, a OMC atuou desde sua fundação enquanto redutora de barreiras internacionais para o setor de serviços, de modo que as multinacionais de educação se beneficiariam ao acessar o mercado brasileiro, por exemplo. Tal argumento chegou ao Brasil junto à proposta do Acordo de Livre-comércio das Américas (ALCA), a partir de 1998 para implantação do acordo em 2005.

O ensino superior, em meados dos anos 2000, era o foco principal de mudanças da OMC, recomendando maior aproximação entre universidades e empresas, bem como ressaltando a necessidade de seu caráter ser privado. (LIMA, 2003).

Considerando que a formação continuada, segundo a LDB de 1996, deve ser promovida pelas Instituições de Ensino Superior, tal proposta de formação torna-se um nicho fértil de mercado, chegando a ser paralela à Rede nos sistemas de ensino municipais.

Cooperação Econômica para a América Latina

A Cooperação Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) tem sua fundação em 1948 e faz parte das cinco comissões regionais das Nações Unidas. Tem como propósito auxiliar no desenvolvimento econômico de sua região abrangente procurando reforçar as relações entre os países latino-americanos entre si e demais países. Também busca promover o desenvolvimento social CEPAL (2016).

Suas áreas de trabalho são: assuntos de gênero, comércio internacional e integração, desenvolvimento econômico, desenvolvimento produtivo e empresarial, desenvolvimento social, desenvolvimento sustentável e assentamentos humanos, estatísticas, planejamento para o desenvolvimento,

população e desenvolvimento e recursos naturais e infraestrutura CEPAL (2016).

Considera a educação enquanto “[...] um link que contribui para conciliar crescimento, equidade e participação na sociedade.” (CEPAL, 2016, tradução nossa).

Em seu documento de 1990, denominado *Transformación prductiva con equidad*, “[...] recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo.” (SHIROMA. et.al. 2007, p.53). Dois anos depois, a CEPAL publica o *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* junto à UNESCO Shiroma et.al. (2007).

Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. (SHIROMA, et.al. 2007, p.53).

Destaca-se, portanto, a tecnologia à serviço da produção inserida na educação, discussão que será realizada mais adiante. Também merece atenção o termo “equidade”, tratado como igual oportunidade de acesso, tratamentos e resultados, conforme Shiroma et.al (2007). Dentro da lógica meritocrática, a equidade seria, portanto, um princípio básico para que os indivíduos pudessem alçar suas potencialidades ou não, tal qual pregam liberais e neoliberais.

O documento de 1992 preconiza a gestão de resultados pró-mercado de trabalho e cidadania, se valendo da ideia de um Estado avaliador, incentivador, gerador de políticas, descentralizado em ação e concentrado em planejamento, também segundo Shiroma et.al. (2007).

Em 2014, no documento intitulado *La segregación escolar público-privada en América Latina*, a CEPAL afirma que nas últimas décadas é crescente a segregação público-privado, sendo o setor privado provedor de melhores resultados. Sua conclusão é de que, dentro da escola pública, o aluno está segregado, considera, também, infeliz a inexistência de migrações estudantis para as escolas particulares. Afirma que tal segregação compromete a coesão social e traz, consigo, efeitos negativos para o desenvolvimento dos

países latinoamericanos, ou seja, favorece o caminho de privatização da educação básica.

Em 2015, a CEPAL publicou o documento *Panorama Social da América Latina* no qual analisa pobreza e desigualdade, tendências de gasto social, inclusão produtiva no mercado de trabalho, a institucionalidade política e impactos de tendências demográficas. Para a educação, aplica o coeficiente de Gini, conhecido na economia política por medir níveis de desigualdade. Afirma que a educação nos países latinoamericanos é desigual, o que promove oportunidades díspares, fenômeno considerado problemático haja vista o princípio de equidade tão elencado enquanto solução pela Cooperação.

Pensando em Estado e escola pública, não há interferência direta da CEPAL nas políticas educacionais, entretanto, transnacionais, quando em pesquisa de ótimo locacional para implantar pátios fabris, filiais, franquias, firmar parcerias, incorporar empresas, etc. utilizam documentos como os elaborados pela Cooperação (por seguirem um padrão metodológico de equações geradoras de índices) para decidir, no caso, entre qual país latinoamericano executar seu planejamento, logo, buscando fertilizar o território com multinacionais “propulsoras de empregos”, há entes federados brasileiros que adequam seus setores de serviços públicos às normativas gerencialistas de acordo com o que as empresas exigem de qualidade para instalação de suas unidades produtivas.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Também pertencente à Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), na década de 1990, convocou uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que culminou com o Relatório Delors em 1996, “[...] documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.” (SHIROMA et.al. 2007, p.55).

É válido esclarecer, após a leitura sobre a CEPAL, que a ONU carrega consigo a integração entre países enquanto política que promove a paz no sentido de oposição ao conflito bélico. O advento da globalização serve a

tais propósitos, posto que gera integração internacional entre indivíduos, e não só Estado e pessoas com condições financeiras para conectar-se ao exterior.

Tanto que, no primeiro capítulo, o Relatório Delors exalta a importância da interdependência planetária e globalização, Unesco (1996). Atenta para a compreensão mútua e considera, em vários momentos, a desigualdade como algo que deve ser combatido a partir dos mais favorecidos em prol dos menos favorecidos. Considera que, após o declínio soviético, um panorama de instabilidade paradoxalmente se agrava gerando um fenômeno de multirrisco. “A entrada neste mundo “multirrisco”, ou pressentido como tal, constituído por elementos ainda por decifrar, é uma das características dos finais do século XX, que perturba e inquieta profundamente a consciência mundial.” (UNESCO, 1996, p.41).

No segundo capítulo, o relatório entra em conceitos como coesão social e participação democrática induzindo a convocação da sociedade para contribuir com a educação. O terceiro capítulo aborda o desenvolvimento econômico e a desigualdade, afirmando que há desigualdade entre países. Há, inclusive, um item denominado “A procura da educação para fins econômicos” no qual o texto determina que a educação básica deve preparar estudantes para estarem aptos ao ingresso nos setores econômicos, ou seja, considera importante a educação em prol da produtividade econômica.

No capítulo quatro são definidos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser”. Tais pilares são tomados como princípios, ainda que carentes de cientificidade e muito semelhantes a jargões do empresariado, tais como: coletar conhecimento, dar para receber, olho no futuro, não ter medo de errar, transformar ideias em ações, etc.

O quinto capítulo também trata de princípios e acrescenta a “educação para a vida toda” enquanto postura de constante aprendizado bastante utilizada no meio competitivo onde os títulos sobrepujam as possibilidades de averiguação de um efetivo aprendizado. Sob tais perspectivas, a formação continuada aparece valorizada enquanto contínuo aprendizado e critério de competitividade mercadológica.

O sexto foca nos níveis de educação, do básico ao superior, levantando situações-problema, tais como insucesso, não-acesso e evasão, bem como formas de combater-las.

O capítulo sete é destinado aos professores, determina quais princípios devem nortear o trabalho docente, bem como envolve a administração escolar. Mais uma vez, prescrições acerca de como deve ser o exercício da docência aparecem para balizar políticas educacionais.

O oitavo capítulo foca no papel do político na educação e o nono, por sua vez, retoma a necessidade de cooperação internacional induzindo intercâmbios, troca de informações e compartilhamento de conhecimento e tecnologia.

Cabe ressaltar que em todo final de capítulo há um item denominado “Pistas e recomendações” Unesco (1996) no qual são inseridas as diretrizes para a educação e sociedade.

A breve análise ilustra como a Unesco fornece princípios e procedimentos sólidos para nortear o gerencialismo na educação brasileira.

Think-tanks

Os *think-tanks* são empresas multinacionais que atuam prestando serviços de consultoria ou sistemas de suporte à decisão que constituem-se em prognósticos, diagnósticos e análises panorâmicas ou específicas acerca de determinado tema que auxiliará os *policy makers* em seu processo de elaboração. Não são somente *think-tanks* responsáveis por tais serviços:

O conhecimento que é mobilizado ou invocado no processo político (ao nível da formulação das políticas, mas também da sua implementação) é bastante diversificado quanto à sua natureza (“conhecimento estatal”, “conhecimento investigativo”, “conhecimento teórico”, “conhecimento prático”, etc.), quanto aos seus produtores (“técnicos”, “investigadores”, “especialistas”, “profissionais”, etc.), quanto aos espaços institucionais de pertença (administração, universidades, centros de investigação, “think tanks”, agências internacionais, “comunidades de práticas”, redes, etc.). (BARROSO, 2009, p.989).

Quando determinados serviços são solicitados, as respostas serão de acordo com as perguntas, logo, servem a propósitos pré-estabelecidos para se fazer políticas. Nessa lógica, a partir dos dados obtidos, os “fazedores de política” trabalharão resoluções de problemas ou mesmo iniciativas novas de políticas conforme suas concepções de Estado e sociedade.

Barroso (2009) afirma, inclusive, que os estudos não chegarão diretamente aos políticos, sendo previamente analisados pela assessoria dos mesmos para que caiba ao parlamentar, no caso, propor e defender o texto legal.

O recurso da consultoria se torna, ainda conforme o mesmo autor, um “placebo” porque serve de sustento da defesa da proposta de lei perante a sociedade. Porém, os *think-tanks* não prestam serviço apenas a fazedores de políticas, são, principalmente na conjuntura política atual, influentes em movimentos sociais conservadores e de direita. *Think-tanks* podem atuar em sistemas de ensino municipais, assim como as empresas de consultoria nacionais que promovem formação continuada de professores.

No Brasil, os *think tanks* estão presentes nas decisões políticas assessorando parlamentares e membros do executivo, podem ser internacionais ou nacionais, costumeiramente formados por membros antigos do Estado, que prestam serviços como consultores. Há movimentos sociais e organizações empresariais que também solicitam tais serviços de consultoria.

Encontros Internacionais

Diversos encontros internacionais com temas dedicados a educação e público-alvo formado por fazedores de políticas e ocupantes de cargos de ministérios de educação foram realizados para fazer balanços da educação dos países participantes e propor mudanças. Em geral, tais eventos apresentam propostas com metas para sua realização, tendo como selo diplomático do encontro a assinatura dos concordantes testemunhados por todo um aparato midiático internacional para que as mudanças sejam cobradas.

Neste item destaca-se apenas três desses encontros (que se desdobram ou são consequência de outros) para ilustrar brevemente quando aconteceram, quem organizou, quem participou e os compromissos assinados. São eles: Conferência Mundial de Educação para Todos, V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe e Convenção da Guatemala.

Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien)

Organizada pela Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, a Conferência Mundial Educação para Todos teve a participação, segundo Shiroma (2007), de governos, agências multilaterais, Organizações Não-Governamentais, associações profissionais e personalidades da educação mundial. “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. ” (SHIROMA. et.al. 2007, p.48). O evento ocorreu em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

No caso brasileiro, o compromisso refletiu na educação básica, buscando erradicar o analfabetismo dando prioridade às meninas e mulheres, portadoras de necessidades especiais, flexibilizando os aspectos formais, como o tempo de escolarização ou a cultura de títulos, valorização do ambiente de aprendizagem, o envolvimento da sociedade e melhora urgente da situação docente, bem como ampliação do alcance da educação básica. Dez anos depois, em Dakar, um encontro foi agendado para verificar o cumprimento dos compromissos.

A erradicação do analfabetismo, enquanto política no Brasil, tem seu reflexo no Programa de Alfabetização na Idade Certa, iniciativa de formação continuada promovida pelo MEC, assim como a Rede.

V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

Com a quinta tentativa de “padronizar” internacionalmente a educação dos países pertencentes a tal região, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe efetiva sua difusão em 1993, numa reunião em Santiago do Chile.

As diretrizes promovidas denominam-se PROMEDLAC V que prescrevia estratégias de desenvolvimento sustentável em prol da economia e cuja solução estaria na “[...] incorporação de conhecimentos no processo produtivo” (SHIROMA, et al. 2007, p.60). Buscava o fim do analfabetismo, a universalização da educação básica e melhoria na qualidade da educação

oferecida. Destacava, enquanto fragilidade dos sistemas educacionais, a gestão escolar, portanto,

[...] previa-se a descentralização e a desconcentração da administração por meio da estratégia da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino. De outro lado, planejava-se um sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar, exigindo a profissionalização dos que administram a educação, assim como a participação da “comunidade” nas discussões do projeto pedagógico e na verificação de sua realização. (SHIROMA, et.al. 2007, p.60).

O professor não ficaria de fora dessa onda de protagonismo escolar, porém, passaria a dividir a atenção junto aos diretores e coordenadores. A protagonização docente é considerada na Rede, não só porque o programa se destina a formação continuada, mas, principalmente porque há a consideração do professor enquanto possível solucionador de problemas pedagógicos e agente destacado da educação.

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

Antes de tratar da Convenção acima, conhecida como Convenção da Guatemala, deve-se abordar a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na cidade espanhola que batiza o nome do documento e que anexa aos compromissos de Educação para Todos, efetivando a partir de 1990 a inclusão de portadores de necessidades especiais.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 1999 ressaltam a equidade de direitos humanos para pessoas portadoras de deficiência, contribuindo para incitar a inclusão mundialmente. Na Rede, há acréscimos de educação inclusiva em alguns produtos.

Por fim, após verificar as instituições multilaterais mais influentes nas políticas educacionais brasileiras, cabe, neste momento, certa ponderação consequente da análise de publicações acadêmicas similares a esta.

É comum trabalhos críticos denunciarem o advento do neoliberalismo e seus fatores economicistas prejudiciais para a educação. Acrescentam, em sua maioria, que a influência dessa roupagem capitalista

para o final do século XX adentrou profundamente nas esferas governamentais sendo implementada na sociedade brasileira em vários setores do serviço público. Contudo, não só no caso brasileiro em geral, como na educação, as pautas neoliberais não foram implementadas absolutamente. As resistências à inserção neoliberal se dão por diversos fatores analisados mediante leitura para esta pesquisa e discutidos em tópicos a seguir:

- Diferentemente do liberalismo econômico, regimes teocráticos, marxismo-leninismo ou as derivações de ambos, vive-se desde o fim da Guerra Fria, uma era de pluralidade de opiniões que, inclusive, colocam em xeque uma definição palatável do que é o neoliberalismo. Sabe-se que prega a intervenção mínima do Estado e indução à iniciativa privada, ademais, os posicionamentos dos próprios alcunhados de neoliberais divergem.
- Os diversos organismos multilaterais e *think-tanks* possuem concepções diferenciadas sobre educação ou defendem pautas específicas que não se enquadram num 'pacote' neoliberal coerente.
- As influências externas ferem a soberania nacional que, por si só, possui próprias concepções e meios de manutenção do poder.
- A academia, principalmente financiada com dinheiro público, bem como movimentos sociais, partidos de tendência de esquerda e o próprio professorado resistem ao máximo às influências externas e pressionam o Estado a cautelar-se na implementação de políticas educacionais.

Em suma:

O processo de negociação de projetos para o setor educacional, entre o Brasil e os organismos internacionais, está permeado por contradições e interferências de interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais. Assim, convém destacar que, na análise da dinâmica política e financeira que permeia as relações entre os Estados nacionais e os organismos multilaterais durante o processo de negociação, aprovação, revisão e desenvolvimento dos projetos financiados, duas simplificações devem ser evitadas. A primeira é a de acreditar num alinhamento incondicional entre as políticas elaboradas no contexto das instituições multilaterais e as políticas nacionais que aceitam e ratificam suas orientações em função das necessidades dos recursos que as acompanham. A segunda é a de acreditar na ausência de contradições no contexto das negociações, tanto entre os

técnicos dos organismos multilaterais quanto entre os responsáveis pelas políticas nacionais (Haddad, 1998). (FIGUEIREDO, 2009, p.1126).

Este item destacou apenas alguns organismos e seus meios de influenciar Estados e políticas educacionais, agentes envolvidos no processo de formulação de políticas educacionais principalmente no que tange aos princípios que permeiam sua elaboração. As prescrições refletem em princípios, formas de se pensar o professor e a formação continuada inclusos na criação da Rede. Cabe destacar o protagonismo docente e seu tecnicismo, que culminarão com parte das abordagens de formação continuada em vigência no país. A seguir, a Reforma do Estado será abordada e é importante compreender as relações entre as prescrições supracitadas e o que de fato se alterou no Estado para que, só então, se possa entender como é configurada a Rede.

2.2. REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 1990 E 2000

A entrada do Brasil na década de 1990 é marcada pela reforma gerencial do Estado (iniciada oficialmente em 1995) que adequou a máquina aos princípios e alguns procedimentos neoliberais induzidos por organismos multilaterais e países onde a mudança ocorrera, vide o item anterior. Não obstante, mescla tal influência às pétreas e oligárquicas características governamentais brasileiras, bem como a coloca em maiores possibilidades de debate do que durante o regime militar. Ou seja, não fere os nomes que circulam em cargos do poder, apenas coa do neoliberalismo o que convém às urgências nacionais, demandas externas e interesses hegemônicos.

Tal reforma advém de um movimento ideológico liberal-radical (neoliberalismo) que vem ao mundo nos anos 1970 e busca “[...] mudar a natureza do Estado enquanto instituição constitucional-legal” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.113). Em suma, prega a diminuição do Estado em prol da iniciativa privada, livre comércio e liberdades individuais. Crê que deve partir do indivíduo a vontade de prosperar e que o mercado não pode ser regulado, tal como prescreveram alguns liberais.

O termo “gerencial” é adotado porque tal reforma legitima preceitos empresariais para a administração pública. Seu radicalismo se dá enquanto

oposição ao Estado de bem-estar social que vigorou durante o pós-guerra e os organismos multilaterais corroboraram com a ideia de tal forma que promovem, até os dias atuais, o que se ousa chamar de paradigma de competitividade entre países.

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado, pois os impostos oneram a produção. (PERONI, 2010, p.3).

Ao argumentar acerca da ineficiência dos serviços do Estado e necessidade de corte de gastos, principalmente num período de recessão econômica, como foi a década de 1980, a reforma gerencial tornou-se consequência, em outras palavras, um procedimento a ser seguido para “salvar” a máquina pública. A solução, para a ideologia neoliberal, é a redução do Estado em prol da iniciativa privada, considerada mais eficiente.

A reforma gerencial:

(1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.115).

Conforme base legal, agências executivas e reguladoras (HEMPRICH, 2015) são modelos de autarquias (entidades administrativas com órgãos próprios e autônomas em relação ao poder central) sendo as executivas responsáveis por exercer atividade estatal e cuja eficiência é moeda de troca para graus de autonomia maiores.

Agências reguladoras atribuem prerrogativas especiais às autarquias bem como regulam e fiscalizam setores da economia do país, tais como eletricidade e telecomunicações. (HEMPRICH, 2015).

O que o excerto denomina provedores públicos não-estatais faz parte de um adendo à ideologia neoliberal que prega a participação da comunidade por meio de organizações sociais, reconhecidas enquanto “setor público não-estatal” (PERONI, 2010, p.5).

“A adoção da Reforma Gerencial por partidos políticos independentemente de sua cor ideológica não é surpreendente, porque é a segunda reforma histórica do aparelho do Estado moderno.” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.115). Desta forma se compreende porque a reforma gerencial tem seu início no governo de Fernando Henrique Cardoso e prossegue durante os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Entretanto, o mesmo autor alega que a adoção das reformas gerenciais não se tratou somente de necessidade ou procedimento, mas, também uma forma de neutralizar o radicalismo neoliberal que prevê a redução máxima do Estado.

A justificativa de se abordar a reforma gerencial se dá no fato de que as políticas educacionais, por consequência, seguirão essa linha, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Mais ainda do que tal necessidade de rigor científico, ficou claro, no levantamento feito entre trabalhos que envolvem temáticas similares à deste que “[...] vários autores têm assinalado que a presença do Estado é bastante tênue na análise educacional, notando-se mesmo, em muitos trabalhos, uma total ausência de qualquer das diferentes perspectivas teóricas que a ele podem ser referenciadas.” (AFONSO, 2000, p.95).

Conclui-se, agora, a caracterização do Estado brasileiro que indicará as mudanças na educação e, conseqüentemente, na profissão docente. Ainda que rápido se comparado ao anterior, a presente seção dá bases não só à LDB em si, como quase toda interpretação da educação pelos entes federados responsabilizados pela educação pública em diversos níveis simultaneamente e em cooperação. Sem tal contextualização, abordar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores seria apenas um exercício sobre suas funções, excluindo o contexto e condições dos quais o programa se insere.

2.3. DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Este item perpassa entre os termos: desconcentração, descentralização, municipalização e prefeiturização buscando defini-los cientificamente para abordar em seguida o processo simultâneo do que considera-se nesta dissertação: descentralização do Estado e municipalização da educação básica que, por suas vezes, estabelecerão a categoria de professores dos sistemas de ensino municipalizados, o público-alvo da Rede.

Desconcentração e Descentralização

A desconcentração das unidades escolares é como uma lógica contemporânea de existência das mesmas, uma vez que acompanham agrupamentos humanos urbanos ou rurais, logo, a presença de uma escola só existe sob demanda ou iniciativa de atender a pessoas habitantes de determinados locais, eis um princípio institucional da sociedade. Por conseguinte, há uma zona da qual a escola é responsável por abarcar, ainda que, atualmente, em espaços urbanos complexos, diferentes escolas atendam pessoas de mesma localidade, diferenciadas por critérios de poder de consumo e, ou ideologia.

O acesso pleno à escola pública, ao longo da História brasileira, foi, hora negligenciado, hora tomado enquanto problema a ser sanado pelos governos centrais. Pensando na lógica inversa, se o ensino fosse concentrado, haveria uma única monumental escola responsável pelo atendimento de uma totalidade populacional pertencente àquele território no qual a escola exerce sua função institucional.

Entretanto, a descentralização é um fenômeno que tem suas bases no controle político-administrativo (previamente ideológico, pois advém de princípios) exercido na unidade escolar na medida em que, no caso da escola pública, durante seus anos iniciais, os municípios são os controladores, ou seja, estabelecem como se dão os próprios sistemas de ensino, desde que não firam a conduta legal de entes federados acima, tais como Estados e União. Logo, quando o município passa a ser o ente federado planejador e executor do ensino, no caso, educação infantil e primeiros anos do fundamental, há, evidentemente, a descentralização do Estado em sua atribuição enquanto planejador e provedor da educação naquele município.

Concentrar é confluir, aglutinar num único ser, ente ou ponto. É condensar. Se partir da História para constatar que a soberania dos governos brasileiros pós-independência e república tiveram, como prática emergencial, a integração nacional enquanto projeto de configuração e manutenção do território, observa-se que, ao passo em que “braços” dos governantes máximos eram cooptados ou se distribuíam pelo território para aplicar a ordem pública, havia um fenômeno de desconcentração de subordinados dos governos enquanto que o poder irradiava autoridade, logo, centralizava ainda mais.

Sendo assim, entende-se que a concentração é espacial enquanto que a centralidade corresponde às manifestações de poder irradiadas de um único ente. Desconcentrar o poder é espalhar estratégica e hierarquicamente sob uma mesma central. Descentralizar é atribuir poder e autonomia relativos. Para exemplificar, os interventores varguistas representam a desconcentração do poder central enquanto que os governadores pós-1988 representam a descentralização de poder.

Por mais que a descentralização de poder tenha se acentuado com a Reforma Gerencial, não se trata de uma medida exclusivamente neoliberal ou que tenha nascido com o neoliberalismo. Saviani (2004) nos mostra que trata-se de formas de planejamento e gestão do território, enquanto que Militão (2010) apresenta, no caso da educação, a proposta de distribuição da responsabilidade deste serviço aos municípios desde a primeira república.

Municipalização e prefeiturização

Sob a égide da gestão participativa, a Reforma Gerencial, ao propor municipalizar a educação, convida a população a participar das decisões locais. Constitucionalmente a gestão também deve ser colaborativa entre os entes federados.

Podemos entender como municipalização a ação articulada das diversas instâncias que atuam no município, inclusive estaduais e federais; não só o Executivo, mas também o legislativo e o judiciário; bem como, e principalmente, a sociedade civil organizada. Mas o que observamos ainda é uma preponderância do Poder Executivo local sobre todos os outros segmentos, utilizando-se do poder de execução do orçamento para monopolizar e comandar as ações. (BARROS, 2015, p.96).

Ainda que, ao conceituar a descentralização, afirma-se que o poder é transferido, a soberania (União, Estados e Municípios) se mantém, de forma que os sistemas de ensino, por exemplo, são proporcionados mediante uma mescla de recursos oriundos de entes federados distintos e suas diretrizes provém de princípios da União. Tal articulação, constitui-se no que denomina-se de gestão colaborativa, outro termo gerencial que será discutido posteriormente e faz parte da concepção do que é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Bastante nebuloso, o termo prefeiturização corresponde ao exercício do serviço público legalmente municipalizado conforme decisões próprias do executivo. Aparenta ser uma possível consequência clientelista da municipalização e que hipertrofia o poder dirigente local, ou, má prática de gestão advinda de tradicionalismos do poder público tipicamente brasileiros. Souza e Faria (2004) consideram a prefeiturização como uma municipalização “mal feita” porque corresponde “[...] à mera transferência de atribuições somente no plano da administração” (SOUZA; FARIA, 2004, p.931). Já Oliveira (2011) argumenta que a prefeiturização ocorre quando o ensino municipal, por exemplo, se dá mediante decisões da prefeitura sem o acompanhamento de uma política orgânica municipal de oferta e manutenção da educação apoiada pelo estado.

Concluindo, a municipalização é mais ampla, envolve diversos agentes e a comunidade enquanto que a prefeiturização corresponde à centralidade de poder no Executivo municipal. “A municipalização não significa a prefeiturização. Não é transferir encargos e serviços ao poder municipal e estabelecer um sistema onde a União e os estados não tenham poder.” (GADOTTI, 1994, p.19).

A critério de ilustração, a tabela abaixo se propõe a resumir os conceitos elencados até então:

TABELA 1 – DESCONCENTRAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO, MUNICIPALIZAÇÃO E PREFEITURIZAÇÃO

Desconcentração	Distribuição espacial, oposto de concentração e confluência.
-----------------	--

	Sistemas de ensino são desconcentrados (distribuídos) em unidades escolares. Desconcentrar não significa dissolver a hierarquia.
Descentralização (do Estado)	Distribuição de poder, no caso, dentro da reforma político-administrativa gerencial, atribui poderes de instâncias superiores as inferiores. Dissemina o poder conferindo autonomia a, no caso, menores entes federados e insere um regime colaborativo entre União, Estados e Municípios.
Municipalização	Tornar municipal, sob diretrizes legais que promovem, no texto, poder participativo e colaborativo entre instâncias de governo e sociedade civil.
Prefeiturização	Ocasão em que o gabinete do executivo municipal assume para si o poder, sem promover a gestão participativa, tampouco se atenta ao regime colaborativo com demais entes federados.

FONTE: Tabela produzida pelo pesquisador.

Municipalização do Ensino no Brasil

Compreender a municipalização é essencial para entender o público-alvo da Rede e quem adota seus produtos (os sistemas municipais de ensino).

A ideia da municipalização, conforme levantada outrora nesta seção, apareceu nas assembleias desde a Primeira República. Mais tarde, com a Constituição de 1934, estabelece-se um mínimo percentual a ser gasto com a

educação (MILITÃO, 2010), entretanto, o Estado Novo, em 1937, altera tal medida centralizando o poder. Com a Constituição de 1946, voltam os percentuais mínimos de 10% da arrecadação municipal para a educação e 20% às demais instâncias. Dois anos após essa Carta Magna, é proposta a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação conferindo, em seus princípios, poderes aos estados para planejar, arrecadar e ofertar o ensino público (TANURI, 1981).

Quando os militares assumem o poder, a Constituição Federal de 1967 passa a garantir a gratuidade e obrigatoriedade dos estudos dos 7 aos 14 anos e a temática da municipalização volta aos debates. Em 1971, mediante a Lei N^o5692, os municípios tornam-se responsáveis pela contagem e convocação de crianças de 7 anos para a matrícula (MILITÃO, 2010). Com o tempo, durante os anos 1980, alguns municípios passam a assumir parcerias e convênios com estados (BOTH, 1997).

Em 1988, os municípios passam a ser considerados entes federados (MARTINS et.al. 2004) e o ensino básico passa a ser a prioridade para a educação municipalizada. “A Constituição de 1988, pela primeira vez, sem falar da municipalização, dá autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais. Criar um sistema significa poder de tomar decisões e estabelecer políticas educacionais.” (GADOTTI, 1994, p.16).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aparece enquanto definitiva no processo de municipalização. Vale destacar que tal processo se deu lentamente e desigual entre regiões. O nordeste deu início a municipalização antes das demais regiões, sendo Sudeste e Sul as últimas a adequarem-se, segundo Militão (2010).

O MEC disserta, em seu Planejamento Político Estratégico (1995-1998) sobre “[...] a transferência dos deveres do Estado e dos direitos sociais de todos cidadãos, dessa esfera (o Estado) para a sociedade civil em processo de reorganização.” (MARTINS, et.al., 2004, p.79) e tal excerto simboliza a mudança de paradigma de um Estado de Bem-estar social para o neoliberalismo. Essa retirada, ou redução do Estado também se vê no trecho abaixo:

Cabe ao “MEC”, segundo o documento, “um papel político-estratégico na coordenação da política nacional de educação”.

As funções do Ministério da Educação seriam “estabelecer rumos, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado. (MARTINS, et al., 2004, p.79).

Os rumos e diretrizes da educação se veem presentes nas políticas educacionais, documentos e textos legais que passam pelo crivo do legislativo e executivo para serem implantados. Já os mecanismos de apoio às instâncias menores envolvem o tema principal deste trabalho, a formação continuada de professores. Não se pode esquecer de destacar a política fiscalizadora que promove avaliações de larga escala englobando e ranqueando todos os sistemas de ensino.

Sistemas de ensino municipalizados

São os sistemas de ensino municipais, governados pelo Executivo e administrados pelas respectivas secretarias de educação, os responsáveis por solicitar ou não os produtos da Rede junto ao MEC. Compreender seu funcionamento é elemento fundamental para pensar como o programa de formação continuada adentra nas escolas. Além disso, pensando a Rede enquanto programa elaborado por um conjunto de organizações distintas, definir o que é sistema também se mostra importante.

Saviani (2000), num esforço de base histórica e conceitual, afirma que os governantes em pouco ou nada foram capazes de definir a palavra “sistema” para sua aplicabilidade no ensino, apesar de adjetivarem-no, desde o período Vargas, com descentralização. Acrescenta que tal conceito sofreu superposição de concepções políticas, servindo a finalidades distintas.

Segundo, ainda, o mesmo autor, é necessária atividade sistematizadora para que haja, na abstração humana, o sistema, posto que é algo humanamente criado. Mediante intenção prévia, “[...] sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama de sistema.” (SAVIANI, 2000, p.77).

“Sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante.” (SAVIANI, 2000, p.80). Tais elementos, portanto, preexistem na realidade, fazem parte de um conjunto coerente que, quando analisados juntos, podem ser considerados

enquanto unidade. A operacionalidade se dá pelo fato de transformar intencionalmente a situação da qual se insere. Prolongando nos pensamentos do autor, quando a educação passa a ser intencional, posto que aprender e ensinar se faz não necessariamente mediante a formalidade escolar, faz-se necessário a educação sistematizada que, por reflexo, gera, para critério de organização e manutenção, o sistema de ensino.

Gadotti (1994) afirma que o poder local, face à globalização da economia, é a solução para cumprir com tarefas que o Estado não foi capaz, entre elas, a universalização do ensino. O autor ataca a burocracia e a “hipertrofia do Estado”, bem como diz que dirigentes devem levar em conta diversos princípios filosóficos da educação para os respectivos sistemas de ensino. Cabe adiantar que a postura de Gadotti, na obra denominada Sistema Municipal de Ensino: estratégias para sua implementação, é coerente com a Reforma Gerencial e esperançosa do processo de municipalização. Nela, todo o processo de municipalização é detalhado de forma que se possa compreender, passo a passo, quais medidas, em tese, deveriam ter sido tomadas.

Pois bem, o autor determina que os municípios que optam pela municipalização devem constituir um “Conselho ou Comissão Municipal de Educação, cujos membros devem ser eleitos pelo voto direto da população”. (GADOTTI, 1994, p.17). Entretanto, em breve pesquisa no Google usando as palavras-chave “Conselho Municipal de Educação e Legislação Municipal”, foram encontradas as leis correspondentes a São Paulo, Manaus, Florianópolis, Palmas, Belo Horizonte e cartilhas para o Maranhão e Rio Grande do Sul que servirão de ilustração para a análise.

No município de São Paulo, conforme Decreto Municipal nº 33.892/93, o batizado Conselho Municipal de Educação (CME) é composto por nove membros nomeados pelo prefeito. A Lei Municipal nº. 377 de 18 de dezembro de 1996 de Manaus é semelhante à paulistana quanto à sigla do conselho, número de membros e nomeação. A Lei nº 7503/2007 do município de Florianópolis prevê quinze membros eleitos indiretamente. Em Palmas, a Lei Municipal nº 1.461/2007 prevê dezenove membros indicados ou eleitos pelas entidades envolvidas com a educação municipal. Belo Horizonte, conforme a Lei nº 7543/1998 estabelece 24 membros também indicados ou eleitos pelas

entidades envolvidas. Interessante notar que a filial maranhense da Cruz Vermelha elaborou, em 2000, uma cartilha denominada “Conselho Municipal de Educação: Criação e Desenvolvimento” que prevê também mediante eleição indireta, os conselheiros enquanto que, para o Rio Grande do Sul, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação também elaborou uma cartilha, sem data definida e evidentemente copiadora da maranhense.

Em 2008 foi elaborado, pelo MEC/SEB, um documento denominado “Perfil dos Conselhos Municipais de Educação” no qual faz um apanhado do que é sistema, conselho e plano municipal de ensino, prescreve funções e composição, bem como explana sobre a situação à época dos conselhos até então em funcionamento. Em suma, tal documento enaltece o sistema municipal de ensino enquanto significante de autonomia e gestão democrática.

Entre outros aspectos, Gadotti (1994) assegura que a participação popular em um ensino municipalizado deve ser permeada por formas de ouvidoria e transparência efetivadas pela Lei de Transparência (Lei Complementar nº 131/2009 à Lei nº 101/2000, de Responsabilidade Fiscal) e pela Lei nº 12.527/2011 de Acesso à Informação. A primeira corresponde à disponibilidade das contas públicas e, a segunda, às informações públicas. Ambas garantem o acesso aos dados da União, estados e municípios.

O embasamento legal de todos, obviamente, se encontra na Constituição de 1988 que prevê, em seu artigo 211 que “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.”

Se os Conselhos analisados para esta pesquisa não são compostos por membros da sociedade, tampouco eleitos pela própria comunidade local, as decisões do Executivo, tais como adotar um programa de formação continuada público ou privado, não chegarão a público. Ou seja, a criação dos sistemas municipais, nos municípios analisados acima, não foi sinônimo de participação pública na política. Para verificar e conhecer melhor os conselhos municipais de educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação UNCME possui, em seu sítio eletrônico (www.uncme.com.br).

Ao pensar sobre orçamento e finanças do sistema municipal de educação, o que é considerado gasto com educação difere da constituição que prescreve aplicação de 25% da receita da contribuição com educação.

Embora, pela Constituição, despesas com a merenda escolar, a saúde e o transporte não sejam consideradas despesas com o ensino, os Tribunais de Contas adotaram uma interpretação que admite a inclusão desses itens. Há municípios que efetivamente não conseguem gastar 25% da sua receita de impostos e transferências por não terem um sistema próprio de ensino. A Constituição de 1988 entendeu que os gastos com o cuidado com crianças de 0 a 4 anos em creches, também seriam considerados gastos com o ensino, facilitando a aplicação da norma Constitucional. (GADOTTI, 1994, p.33).

A questão é interpretativa por parte das finanças dos municípios e o necessário para a manutenção do sistema de ensino precisa de planejamento que, na maior parte das prefeituras, jamais fora implantado. O processo de municipalização teve seu tempo de implementação orientado pelos estados e União de forma que o quadro técnico e dirigentes estivessem preparados para a vinda do Fundef, tanto que:

Aqueles que se posicionassem contrariamente à municipalização teriam os recursos recolhidos ao Fundo e, não tendo alunos matriculados no ensino fundamental, não receberiam repasse de recursos. Assim, governadores e prefeitos acusavam “perda” de receita dos Estados e Municípios. O processo foi considerado como “confisco de recursos” ou “confisco branco”. (MOTA, 2007, p.14).

Dadas as condições, o repasse de recursos para a municipalização se dá pelo Fundef, ou seja, financeiramente,

O Fundef é um indutor à municipalização. De fato, por ser um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual, constituído por percentuais de determinados impostos, o seu montante é redistribuído conforme o número de alunos mantido pela esfera estadual ou municipal, no ensino fundamental. Em decorrência, a ideia de “ganhar” ou “perder” com o Fundef fez-se presente, constatando-se um aumento nas matrículas do ensino municipal, principalmente nas quatro primeiras séries. (OLIVEIRA; ROSAR, 2008, p.83).

Em outras palavras, cabia aos municípios tomarem para si a responsabilidade de montagem e manutenção dos próprios sistemas de ensino, caso contrário, não aproveitariam os fundos, atitude um tanto óbvia, posto que, se o destino do recurso era a educação municipal, não implantá-la significaria não obtê-lo.

Gadotti (1994) acrescenta a necessidade de criação de um fundo municipal de desenvolvimento da educação para tornar madura e perene a manutenção do ensino, de modo a possibilitar investimentos em infraestrutura,

modernização, eventos, formação continuada, enfim, qualquer possibilidade viável de injeção de verba. De fato, muitos municípios possuem tal fundo, até porque a arrecadação, ainda que minimamente, pode oscilar ou demais gastos chamem mais a atenção do gabinete, logo, manter tal fundo assegura o investimento em educação municipal.

Ainda em aspectos financeiros, o salário-educação constitui-se na arrecadação de empresas contratantes de mais de cem funcionários para financiar o ensino de primeiro grau. Porém, o autor alerta para o seguinte problema:

O Salário-Educação foi criado para ser uma fonte de recursos não orçamentários e poderia representar um enorme avanço na solução dos problemas da educação básica de muitos municípios. Em muitos casos são os únicos recursos de que estados e municípios dispõem para inovações educacionais, já que os seus orçamentos estão comprometidos com o pagamento de pessoal. Mais, muitas empresas estão atrasadas no recolhimento de suas contribuições e outras, como reconhece o próprio MEC, simplesmente sonegam esse imposto. (GADOTTI, 1994, p.40).

Curioso pensar que faz parte do discurso neoliberal a participação popular na coisa pública para gestão democrática e finalidade honesta do dinheiro arrecadado. Ao mesmo tempo, defendem que a iniciativa privada assuma serviços que a máquina pública promove buscando melhor qualidade e adequação aos interesses populares, não obstante são as próprias empresas que, ao não cumprir com suas obrigações, atrapalham o andamento dos serviços que os empresários julgam de má qualidade. Contradições a parte, a educação pública continua com recursos mínimos, diferentemente das prescrições do autor no que tange à implementação dos sistemas de ensino municipais.

Juridicamente, o mesmo autor afirma que é condição para a existência de um sistema municipal de educação a elaboração de um estatuto “[...] no qual estejam também definidos os papéis dos órgãos chamados "centrais", deixando claras as responsabilidades e competência de todos os que estão envolvidos na tarefa de educar. ” (GADOTTI, 1994, p.41). Constata que o MEC forneceu prescrições acerca de como elaborar os estatutos e considera que os professores devem ser os protagonistas de sua elaboração, aprovação e execução, algo que não ocorreu, de fato, posto que a

prefeiturização imperante ou a contratação de empresas de consultoria fez com que muitos municípios copiassem estatutos de outros ou tivessem o seu elaborado por terceiros. Mais uma vez, a tão democrática participação é deixada de lado. Ao vasculhar a Internet em busca das exceções, esta pesquisa não encontrou municípios onde o corpo docente, até então estadual, participara do planejamento dos sistemas.

Também deve haver o Plano Municipal de Educação (PME) “[...] conforme prevê a Constituição Federal em seu artigo 165, deve ser de duração Plurianual e se constitui num instrumento fundamental para a construção dos Sistemas municipais de educação. ” (GADOTTI, 1994, p.43). O PME busca sanar os problemas identificados no ensino municipal e propõe metas com prazos definidos e mensuráveis. Com o tempo, problemas são sanados e mudanças ocorrem na educação interna ou externamente, assim, o planejamento plurianual contribui para atualizar os sistemas de ensino em seus propósitos trazendo dinamismo e induzindo também a participação.

O autor faz considerações sobre o regime de parceria entre União, Estados e municípios, no qual afirma ser conflituosa a definição precisa do que cabe a cada instância. O censo do IBGE de 2010 mostra que apenas pouco mais da metade dos municípios brasileiros possuía, até então, sistema próprio de ensino, ou seja, o processo está em andamento no momento da criação da Rede, o que complica mais uma definição generalizada do papel de cada ente federado. Saviani (2000) considera que a LDB não explicita o conceito de sistema, tendo sua interpretação atrelada a concepções administrativas aplicadas somente ao ensino: razão de existência dos sistemas, porém, somente possível se acompanhada de diversas outras atividades organizadas.

A municipalização do ensino se apresentou como nicho de mercado bastante rentável a ser explorado por empresas de educação. Grandes redes de escolas e instituições de ensino superior particulares apareceram com novos serviços mediados por parcerias público-privado. Sobre a parceria público-privado nos sistemas de ensino municipais, estas agrupam-se em três modalidades: “[...] subvenção pública a vagas em estabelecimentos privados, assessoria privada para a gestão educacional e compra de “sistemas de ensino” (ADRIÃO, 2012, p.535).

A primeira modalidade é aquela na qual instituições privadas conveniadas com os municípios recebem recursos para atenderem o público que os próprios sistemas de ensino não conseguem contemplar. A segunda modalidade é aquela na qual empresas de consultoria (ou *think-tanks*) auxiliam no “Plano Municipal de Educação; estatuto do magistério; alternativas de planejamento e avaliação das escolas [...] formação de gestores das escolas e de técnicos da administração municipal; a definição de estratégias e diretrizes educacionais” (ADRIÃO, 2012, p.537), entre outros serviços. A terceira modalidade é aquela na qual as escolas compram pacotes de produtos e serviços “[...] de maneira a atender todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente”. (ADRIÃO, 2012, p.537).

Interessante notar que os sistemas municipais de ensino não são totalidade na educação infantil e fundamental, bem como sua implementação marcada por inadequações, pouca ou nula participação popular e a ocorrência do fenômeno da prefeiturização (por conseguinte).

Há, inclusive,

[...] processos de privatização endógenos e exógenos. Os primeiros tornando organizações estatais mais eficientes e empresariais. Os segundos substituindo organizações estatais por fornecedores privados (empresas de serviço público), organizações voluntárias ou empresas sociais. (BALL, 2013, p.178).

Combinando o processo de prefeiturização com o de privatização exógena, é possível verificar que os sistemas de ensino ficam à mercê de práticas clientelistas que podem favorecer uma ou outra empresa mediante benefícios pessoais não explícitos na vida pública. Traçado o contexto, caracterizado o Estado e a situação do ensino público, cabe, portanto, compreender quem é o docente naquele momento, esforço teórico a ser empreendido na próxima seção. Tem-se, até então, o pano de fundo para a criação da Rede, em seguida, aqueles impactados pelo programa receberão sua atenção.

3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A seção que segue é uma tentativa de especulação, via teoria, da situação docente e sua formação continuada no contexto apresentado até então. Há, sem dúvida, princípios que orientam mudanças de organização e a prática docente, se o Estado vê o professor de determinada maneira e é quem o regula e fiscaliza, a todo momento, novas concepções do que é a profissão podem surgir e influenciar suas práticas, sendo elas oriundas de profissionais da educação ou não, basta estar em exercício do poder. É sob tal lógica que esta seção se presta a compreender quem são os profissionais a participarem da Rede.

Acerca do trabalho na educação básica brasileira durante a implementação da Rede, Gatti (2009) analisa, até a data de publicação de seu trabalho vinculado à UNESCO, a configuração demográfica da profissão docente. A seguir, apresenta-se uma síntese e análise de alguns dados que podem contribuir para o entendimento de como era a profissão docente nos anos em que a REDE se estruturou e estava em aplicação.

A autora se utiliza de vários órgãos censitários para contabilizar os 2.159.269 professores da educação básica. Atesta que são porção importante da População Economicamente Ativa (PEA) sendo a terceira ocupação mais populosa no Brasil e, junto aos profissionais da saúde, compõem “[...] a principal carga orçamentária dos Estados nacionais” (GATTI, 2009, p.15).

Ao considerar a população que tem a docência enquanto principal atividade, a maioria é composta por mulheres na educação infantil e fundamental. No ensino médio, que é onde ocorre maior presença de homens (em relação aos demais níveis), estes correspondem a pouco mais de 30%.

A maioria dos docentes se considera branca. Declarados pardos ou pretos são maioria entre professores da Educação Básica com nível médio e leigos. Em cargos onde é necessário ensino superior, brancos são maioria.

Até o momento do levantamento realizado por Gatti (2009), todos os níveis de educação apresentavam porções que giram em torno de 25% compostas por professores em processo de estudo. Destes, pouco mais de 80% frequentavam o ensino superior e cerca de 10% ainda no nível médio.

Quase 70% das professoras se configuram enquanto chefes de família, principalmente entre não brancos. No ensino médio, que demanda ensino superior e apresenta majoritariamente pessoas brancas, os homens são chefes de família.

“Os ensinos fundamental e médio são, majoritariamente, atendidos pelo setor público” (GATTI, 2009, p.29), entretanto, apesar de também ser, em maioria público, na educação infantil há forte presença do setor privado, em torno de 42%, relação que gera curiosidade se contrastada com a municipalização.

A jornada de trabalho dos professores deste período está na média de trinta horas semanais, sendo as maiores jornadas na educação pública infantil e fundamental. No médio, a jornada de professores é quase o dobro no ensino privado do que no público. A média de tempo de trabalho é de sete anos, considerando que professores costumam ter menos tempo de trabalho que professoras. Na educação pública é costumeiro tempos maiores de trabalho do que na privada.

Em critério de formação, consta no levantamento que, apesar das exigências legais de graduação no ensino superior, cerca de 735.628 professores não possuem, sendo considerados leigos, apesar de atuantes há tempo pretérito aos termos legais. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 prevê: “Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente” (BRASIL, 2014, p.35).

Pode-se concluir do levantamento de Gatti (2008) que a docência na Educação Básica é composta por uma flutuação próxima de dois milhões de profissionais, sendo, na época do levantamento, um quarto deles ainda em processo de formação inicial, o que denota a emergência de universalização do ensino atropelada pelas necessidades de qualificações profissionais mais proveitosas pelo setor de empregos.

Qualquer profissão que demanda formação em ensino superior no Brasil é composta majoritariamente por pessoas brancas e com as licenciaturas não é diferente (considerando, inclusive, que as cotas raciais já estavam em ação durante o levantamento). A resposta para isso está na própria educação

básica que, em sua maioria, é pública e condicionada ao sucateamento pelos estados.

No que diz respeito a organização dos trabalhadores, a descentralização também espraia os sindicatos para além do público e privado. Há, entre sindicatos e associações (como clubes) diferentes formas de lidar com o trabalho docente no coletivo, de forma que as pressões de massas são atenuadas se comparadas a demandas de um corpo docente municipal, por exemplo, com salário em atraso.

Há, portanto, uma mudança em quem é o professor. Profissões mudam e gerações passam, sendo o trabalho docente voltado para tais gerações. Conforme o levantamento de Gatti (2008) a duração do professor no ensino é de cerca de sete anos, fato que denota as condições de trabalho precárias, sobrecarga de trabalho, instabilidade, dentre outros fatores.

Para critérios de comparação, o censo de 2014 conta com 2.190.743 professores no Brasil, número bem próximo do anterior, ou seja, nos anos 2000 e 2010, pouco aumentou a quantidade de professores no país.

Ao mesmo tempo em que as condições de trabalho se mantêm precárias, o protagonismo docente aumenta na política e para opinantes da educação no Brasil. Todos estão postos a competir, entre si e entre escolas, pois políticas de recompensas nos salários por notas altas e posicionamento em rankings escolares ocupam todo o corpo docente, que é induzido pelos diretores e coordenadores (enquanto gerentes do Estado) a qualidade, subentendida enquanto conhecimentos em português e matemáticas conferidos mediante testes, no caso da educação básica.

Esse é o quadro, ainda que sintético, da docência na Educação Básica brasileira. E é pelo princípio de considera-los protagonistas do ensino e culpados pelos rendimentos, que a maioria dos programas de formação continuada é posta em prática. Inclusive, os cursos de formação continuada servem para adequar os professores às mudanças de ensino, propondo mudanças em suas práticas pedagógicas, conforme a seguir.

3.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Após compreender os agentes envolvidos, as mudanças no Estado, na configuração da educação e na própria carreira docente, este texto versa sobre a formação continuada, item que preenche o cenário para o surgimento da Rede no país.

Sabe-se, que o tema formação continuada de professores não corresponde a um único modelo de formação ocorrido após a graduação, trata-se, em verdade, de um nome genérico para várias ações formais e informais que visam o desenvolvimento da prática pedagógica. Talvez essas sejam as únicas características comuns aos modelos de formação continuada.

Oliveira (2012) afirma que o Estado, por meio de seus documentos, assumiu a tendência de adequação do ensino ao mercado de trabalho, ou seja, um planejamento de educação desenvolvimentista em prol da produção e competitividade internacional. Com isso, novos termos adentraram à escola oriundos do ambiente corporativo, tais como: “[...] responsabilização individual pela própria formação, [...] autoavaliação, polivalência e flexibilidade[...].” (OLIVEIRA, 2012, p.17). A competência, no seu sentido gerencial, como aponta, também, Shiroma (2007) passa a ser o cerne da formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Todas essas reformulações, introduzidas nas escolas pelas novas diretrizes educacionais, estão, na verdade, sugerindo mudanças estruturais no conceito de ensino e aprendizagem de cada um dos conteúdos específicos, indicando a necessidade de oferecermos aos professores cursos de formação continuada dentro dessas novas concepções. (CARVALHO, 2003, p.13).

Atualização, ao que parece, significa modificar aos moldes do atual, ou seja, substituir concepções e práticas por novas adequadas à atualidade. Tais mudanças atingem o durame do professor supondo que, ao longo de seu percurso, as práticas estagnam-se e enrijecem-se.

O professor precisa atualizar-se no seu conteúdo, pois a produção de conhecimento em cada uma das áreas do conhecimento cresceu imensamente nestes últimos anos, ocasionando um vácuo entre o que se ensina na escola e o que acontece no mundo fora dela. (CARVALHO, 2003, p.8).

Partindo da ideia de que a produção de conhecimento é constante na academia (por exemplo), pergunta-se: de qual atualização está se tratando?

O que requer atualização na prática docente? Os conteúdos se alteram pelos currículos e mudanças no convívio social, tais como as conquistas de gênero, combate ao racismo, inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, tolerância religiosa, entre outras, também podem ser temas de formação continuada. Ademais, o que há de tão necessário?

A expressão “formação contínua”, sendo bem mais ampla do que a palavra “curso”, traz à nossa reflexão, ainda que inadvertidamente, uma ideia mais complexa de linha de tempo e de sucessão de eventos. Se quisermos com essa expressão reforçar a ideia de continuidade, necessariamente, teremos em nossa pauta outros elementos que também evocam noções cronológicas, pontos de partida, rupturas, simultaneidades, histórias, programas, cronologias, etc. E se quisermos acrescentar polêmicas à comparação, podemos ainda indagar: continuidades de quais discursos, de quais subjetividades? Continuidades até quando? Até onde? Para onde? (BELINTANE, 2003, p.17).

Mais uma vez, destaca-se a protagonização docente, que coloca os profissionais em exercício como os responsáveis por execuções de planejamentos que não participaram, mas, devem adotar.

A busca de possíveis soluções para a crise educacional tem se limitado às políticas de formação continuada, expressas nas mais diversas formatações, na maior parte das vezes responsabilizando-se os docentes pelos problemas educacionais. (MILITÃO, 2013, p.2).

Apesar de se questionar em que os professores são formados enquanto exercem seu trabalho, a totalidade de bibliografias analisadas alerta para a urgência da formação continuada, o que denota uma situação real de crise na educação, historicamente observada e constante em sua versão pública. “Em que pesem as críticas aos programas de formação continuada de professores, reconhecemos a urgência e a necessidade de o MEC tomar para si a tarefa enquanto projeto de Estado, e não enquanto proposta de governo. ” (OLIVEIRA et al. 2012, p.25). Há urgência, de fato, porém, não é o professor a única solução, bem como enquanto diversas propostas de formação continuada percorrem corpos docentes, incentivos a cursos de graduação (com destaque para as licenciaturas) durante os anos 2000 e 2010, que partem de uma política de acesso popular ao ensino superior, apresentam profissionais inaptos sequer para o mercado de trabalho privado similar às instituições que

estudaram, logo, o problema é estrutural e não é, tampouco será a formação continuada a única ponte para a mudança da educação, quão menos para a melhoria quantitativa que tanto preza o Estado, enquanto fiscalizador, para cumprir com demandas internacionais.

Para que, então, serve a formação continuada? Definitivamente, é necessário tornar contínua a formação inicial para que a profissão se mantenha adequada às novidades científicas que contribuam para seu melhor desempenho no que tange ao ensino-aprendizagem. Também há questões éticas que devem ser trabalhadas com os professores, pois, são os influentes formais (junto à família, segundo a Lei) da educação de seus alunos.

Uma vez que “[...] discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito [...] (GATTI, 2008, p.57). Dessa forma, fica difícil atribuir de forma científica o que é a formação continuada, pois a realidade do que se aplica sob tal alcunha muitas vezes não surte efeitos significativos para a educação, restringindo-se a manuais de “boas práticas” e certificados que colocam os professores, mesmo os servidores públicos, em disputa mercadológica. Entretanto, “[...] processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica”. (CHIMENTÃO, 2009, p.5). O que se nota mediante as leituras é incessantemente o retorno à aplicação real da formação continuada, sendo seu conceito quase sempre atribuído ao que ocorre e não o que poderia ser da melhor forma, se é que há atributo científico que dê sustentação à tal palavra composta. Por hora, para esse esforço, como formação continuada corresponde a

[...] toda e qualquer atividade do professor, posterior à sua formação inicial, dividido em dois modelos: o modelo *formal*, que são as aprendizagens ligadas a uma instância especializada, cuja missão é a transmissão do conhecimento sistematicamente organizado e o modelo *informal*, que busca a formação através da interiorização de saberes, saber fazer comportamental, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega, na interatividade com os alunos, no trabalho cotidiano, etc. (PINTO, 2009, p. 34).

Sua finalidade, enquanto ação voltada para o próprio trabalho, procura ser de desenvolvimento pessoal e profissional em prol do trabalho pedagógico, ou seja, dedicado aos alunos.

Partimos do pressuposto de que a formação inicial não se esgota em si mesma, ou seja, a formação contínua cumpre a função articuladora entre a formação inicial e as mudanças tanto no interior da escola, como do próprio sistema escolar. Portanto, os processos de formação continuada precisam estar em consonância com as reais necessidades dos professores com vistas a 'fazer bem' para os alunos. (MILITÃO, 2013, p.3).

Conclui-se parcialmente este conceito inacabado enquanto o conjunto de práticas que visam aprimorar o trabalho docente por meio de articulações com a formação inicial e que ocorrem ao longo da carreira. Destaque para a continuidade que corresponde ao fato de que a preparação inicial para a profissão não é absoluta para o trabalho pedagógico, é necessário aprimorar-se continuamente. Também merece destaque o fato de que a formação continuada se presta ao trabalho docente, no caso, na educação básica, ou seja, formações que não permanecem teóricas, mas, sempre na intenção da prática educativa.

Enquanto política, trata-se de uma ação indireta na educação pública, posto que o objetivo do Estado, estados e municípios é gerar potenciais de empregabilidade, para isso, se utilizam da educação pública (bem como autorizam o privado a fazê-lo), logo, precisam que os professores estejam adequados a tal finalidade que é constatada mediante as avaliações (outra política). A Rede se encontra, enquanto programa, nesta ação indireta que reflete o potencial formativo dos professores.

3.1.1. LDB E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/1996) expressa que a formação continuada de professores é de finalidade das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme trechos destacados abaixo:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:
[...] II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. (BRASIL, 1996).

A mesma lei federal acrescenta: “Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III Programas de educação continuada para os

profissionais da educação dos diversos níveis. ” (BRASIL, 1996). Tem-se, portanto, a responsabilidade do ensino superior de promover contínua formação aos professores, uma vez que é na própria IES que a formação inicial se dá. Tal proposição de formação continuada de professores corresponde àquela formal e mediada pelo MEC, não obstante, há outras possibilidades tanto públicas (iniciadas por outros entes federados) quanto privadas.

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, foi se constituindo um cenário propício para atender as necessidades de formação que, em parte, decorrem das mudanças econômicas, políticas e sociais no contexto de uma economia neoliberal e, de outro, da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que proliferaram no país, sobretudo, nas quatro últimas décadas para atender a massificação do ensino. Viabilizado pelo FUNDEF (1997), seguido do FUNDEB (2009) passou a ser um estruturado sistema de formação, porém de forma fragmentada e diversificada. (MILITÃO, 2013, p.2).

Mesmo antes de verificar o que corresponde, na prática, à formação contínua de professores pela Rede, mais alguns trechos da LDB contribuem para o debate, tais como: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) ” (BRASIL, 1996). E o mais significativo no assunto a se inserir: “Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. ” (BRASIL, 1996). Em suma, a formação continuada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promovida pelas Instituições de Ensino Superior e incentivada a ser a distância. Para tratar da Educação à distância (EaD), usar-se-á a sigla TIC para as ferramentas tecnológicas utilizadas.

Em consonância com a postura de modernização da educação, está a redução de custos de implementação da EaD, se comparada à educação presencial.

A educação a distância (EaD) se consolidou tanto como a possibilidade mais rápida e eficaz de formação inicial e continuada do enorme contingente de professores sem formação (a partir da centralidade nos aspectos cognitivos e comportamentais das diretrizes curriculares) quanto como a melhor forma de equacionar a relação custo-efetividade e expandir o ensino superior, inclusive, também, através da iniciativa privada. (OLIVEIRA et. al. 2012, p.19).

E como a educação à distância se dá pelo uso da tecnologia, “[...] a utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), reduzidas as estratégias de EaD, reduz custos e acelera o processo de formação”. (OLIVEIRA 2012, p.20).

Embora conste na LDB/1996 a importância da formação inicial e continuada, estas não foram efetivadas como um direito dos profissionais e como obrigação do Estado, ao contrário continuou na prática responsabilizando o indivíduo pela mesma. (MILITÃO, 2013, p.2).

Uma questão importante a se adicionar antes de traçar algumas linhas sobre o regime EAD é a existência de multiplicadores, ou, como “modelo em cascata” (GATTI, 2008, p.202) no qual professores são treinados para aplicar cursos de formação continuada. Por mais que tal tema seja prolífico à pesquisa, propõe-se deixar aqui apenas algumas dúvidas, a saber: Pois bem, os multiplicadores são colegas dos cursistas, portanto, são capacitados como os demais para poderem avançar e receberem um preparatório para aplicar os cursos? Se sim, há avaliação, *feedback*, relatório, enfim, algum tipo de registro que corresponda à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em formação continuada no próprio trabalho pedagógico ou isso só caberá aos cursistas. Em outras palavras, há tempo para o multiplicador experimentar o que aplica nos demais? E para refletir sobre o que irá “passar” adiante? Outra dúvida: quem elabora os cursos faz prognósticos dos ambientes nos quais os mesmos serão aplicados? Ouve corpos docentes? Ou expõe unilateralmente suas ideias com alguma base teórica e experiência aos multiplicadores?

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento. (GATTI, 2008, p.202).

Com os questionamentos latentes, expostos numa balança entre o reconhecimento do gasto mínimo do Estado de um lado e a necessidade de promover formação continuada de outro, a próxima seção adentra na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, especificamente.

4. REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Rede, como é conhecida, foi criada em 2004, já no regime de EaD, elaborado por IES e sob indução do MEC com metas de “[...] articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores”. (BRASIL, 2006, p.3) Destaque para o reconhecimento de que o educador não se forma por completo, mas, sim ao longo da vida e o protagonismo docente no “sucesso” da educação. Em outras palavras, a Rede é, ao mesmo tempo, programa de formação continuada (à distância) de professores e programa de incentivo à pesquisa em instituições credenciadas.

A aplicação das propostas se dá por meio de cursos e materiais visando a Educação Básica, inclusive, o conteúdo supracitado corresponde ao catálogo de 2006 da Rede ou “Orientações Gerais”, contendo, de cada universidade, o que as mesmas oferecem enquanto contribuição para formação continuada de professores. Segundo o próprio catálogo, envolveram-se na elaboração dos materiais, os chamados Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, instalados em 19 IES, o Ministério da Educação, entidades e associações consideradas “da área” e secretarias de educação estaduais e municipais (BRASIL, 2008), ou seja, os professores, principal alvo da formação continuada, não tiveram peso nas decisões.

Não há lei que institucionaliza a Rede, mas, há regulamentação para vários dos procedimentos operados por tal organização, trata-se de uma ação descentralizada, monitorada pelo MEC, mas, que ainda precisa de maior compreensão enquanto iniciativa do Estado.

Quase sempre se tenta compreender por políticas públicas tudo aquilo que for produzido pelo Estado. Em verdade, esse não é o procedimento metodologicamente mais adequado. Se se quer compreender a essência da ação do Estado dentro do contexto das relações sociais de produção e distribuição capitalistas — que são essencialmente descentralizadas e privadas — então, tem-se que compreender melhor as seguintes questões: por que o Estado capitalista é obrigado a participar da produção social na extensão que ocorre? Tudo o que o Estado produz tem um caráter verdadeiramente público? (HOFLING, 2001, p. 822).

Portanto, não se trata de uma política, mas um programa educacional do Estado, deve-se investigar qual o interesse do governo em promover a Rede.

Acrescenta-se outra visão (Marcelino, 2003) para compreender como se dá a articulação da Rede: uma repartição do Núcleo Estratégico do Estado (MEC), combina-se com setor de serviços não-exclusivos do Estado (Universidades e Instituições de Ensino Técnico) por meio de seleção via edital que, para a Rede, subsidia dentro das universidades selecionadas, centros de pesquisa e desenvolvimento financiados pela CAPES e chega aos sistemas de ensino descentralizados por meio do Plano de Ações Articuladas, no sentido de procedimento burocrático.

Ao que parece, o trecho abaixo corresponde à postura gerencial que propicia iniciativas como a Rede:

Sob o ponto de vista da descentralização, no caso em que a execução de atividades e a prestação de serviços de competência exclusiva do Estado estejam sendo realizadas no âmbito de um ministério, é necessário que se promova a discussão sobre a possibilidade de sua transferência para uma instituição descentralizada já existente e que atue em área compatível. Com isso, evita-se a criação desnecessária de novas instituições, racionalizando a ação do Estado, evitando superposições e concentrando, numa mesma entidade e sob a supervisão de um mesmo ministério, atividades e serviços que estejam a ele subordinados. Na impossibilidade de agregá-los em uma instituição já existente, torna-se necessária a criação de uma entidade, preferencialmente autarquia e, eventualmente, dependendo das características das atividades e serviços, fundação. (MARCELINO, 2003, p. 651)

No caso, o Ministério da Educação descentraliza as ações de elaboração dos produtos da Rede às universidades e fiscaliza o andamento por meio da Secretaria de Educação Básica. Os procedimentos burocráticos para a possibilidade de usufruto dos produtos da Rede ficam a cargo do Plano de Ações Articuladas.

Segundo as Orientações Gerais Para Aplicação dos Instrumentos, documento de 2008 correspondente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas se constitui enquanto procedimento burocrático proposto pelo MEC, mas, de adesão voluntária por parte dos municípios no qual o dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola,

dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação após diagnóstico com base em dados oferecidos pelo próprio Ministério, envolvendo dados demográficos e educacionais, estabelecem um planejamento via internet que necessita de aprovação do respectivo prefeito e retorna ao MEC para aplicação do que foi proposto. Destaque para as vias pelas quais o Ministério orienta os agentes envolvidos com a educação pública municipal a propor ao prefeito o tal planejamento. Tal medida pode ser interpretada enquanto reflexo da descentralização de poder, mesmo considerando a hierarquia do poder executivo, no caso.

Especificamente no caso da Rede, as prefeituras analisam os produtos da Rede e estabelecem convênio mediante o Plano de Ações Articuladas. A partir de então, passam a receber os produtos elaborados pelos centros de pesquisa e desenvolvimento e os aplicam em suas unidades escolares.

Após as breves considerações, será abordado cada documento elaborado especificamente para a Rede, são eles: o Manual de acompanhamento, prestação de contas e produtos, de 2004, Orientações Gerais de 2005 e Orientações Gerais de 2006.

4.1. MANUAL E ACOMPANHAMENTO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E PRODUTOS

O primeiro documento escolhido corresponde aos procedimentos que a Rede visa tomar, portanto, possui caráter burocrático, diferentemente dos documentos que virão a seguir, mais pomposos esteticamente e carregados de princípios e propaganda.

Os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação competiram em edital lançado em 2003 para a contemplação da participação na Rede. As Áreas de pesquisa, como dito, são levantadas enquanto Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação. A primeira linha conta com seis Centros, diferentemente do próximo

documento em análise, com cinco. A linha que envolve Educação Matemática e Científica conta com cinco centros e as demais com três cada.

Seminários foram feitos para definir as macro diretrizes do funcionamento da Rede, posto que abrange qualquer IES do país e pode chegar a qualquer escola pública. Enfatiza o distanciamento universidade-escola e afirma que o conhecimento acadêmico deve chegar às organizações da sociedade civil. Não obstante, a universidade, em constante produção de conhecimento, gera novas possibilidades, por exemplo, metodológicas, que não são contempladas na educação básica, ou seja, o conhecimento novo a ser aproximado da escola deve ser aquele de acordo com o que o MEC prescreve.

A possibilidade de reformulação do manual é presente trazendo dinamismo e flexibilidade ao projeto. O documento prescreve uma reunião preliminar entre a equipe técnica da Rede e cada IES visando o cronograma e produtos. Licitações e contratações feitas pelas IES devem ser acompanhadas e relatórios técnicos devem ser enviados acerca das condições de atendimento dos objetivos da Rede por parte das IES. Deve-se prever o impacto esperado pelos produtos, situação que contrasta com o fato de que os sistemas de ensino é que escolhem a Rede. Os técnicos da IES responsáveis pelo Convênio são treinados para atuar na Rede.

Os recursos possuem entes beneficiários específicos e responsáveis pelo uso dos recursos e o dinheiro pode ser aplicado em poupança, desde que conforme o tempo previsto pelo projeto. A partir do convênio, desvios de finalidade, alteração de metas sem anuência, práticas contra os princípios da Administração pública, contratação de consultoria, incluir despesas prévias ou posteriores, dentre outras atitudes são ações ilegais.

A Secretaria de Educação básica transfere os recursos do Tesouro Nacional. Enquanto os recursos não forem utilizados devem, obrigatoriamente, ser aplicados no mercado financeiro: poupanças, fundos de aplicação financeira de curto prazo e operação de mercado aberto, por exemplo. É repetidamente proibido comercializar os produtos da Rede, bem como há várias ações que culminam com a devolução do investimento.

Cada Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação promoveu seus produtos em mídias diferentes ou com propósitos

diferenciados. Há cursos, cadernos de textos, fitas, CD-Roms, sítio eletrônico, material didático, jornal, pôster, formação de tutores, boletins informativos, laboratórios *online*, visitas, planos de colaboração, cartilhas educativas com conteúdos específicos, *softwares*, bancos de dados, instrumentos de avaliação, decoração de um Centro e arranjo musical.

Apesar de não haver definição do que seriam os produtos, os mesmos correspondem aos serviços, materiais e atividades, como os acima mencionados, elaborados pelos Centros. Não há uma centralidade metodológica ou padrão dos produtos, pois são eles elaborados de acordo com as especificidades de cada área.

Nem todos os Centros incluíram em suas atividades inventários e prognósticos acerca de problemas ou demandas de professores em exercício para elaborarem seus produtos. Porém, a maioria inclui a tentativa de contato visando estabelecer parcerias.

4.2. ORIENTAÇÕES GERAIS (2005)

Documento elaborado no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva. Tarso Genro assumia a pasta ministerial da educação, sendo Fernando Haddad o Secretário Executivo e Francisco das Chagas Fernandes o Secretário de Educação Básica. A elaboração se dá pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), ou seja, encontram-se para a Rede os responsáveis no executivo federal pelas políticas educacionais de educação infantil e fundamental com os responsáveis pela formação de professores. O texto é dedicado aos sistemas de ensino, IES, professores e demais envolvidos na formação de professores no Brasil.

Como dito outrora, a meta é institucionalizar a formação de professores articulando a formação continuada às práticas acadêmicas, ou seja, não só diferentes agentes se articulam para determinada política, como também determinada política possui múltiplas finalidades: formação inicial e continuada.

Ressalta que, ao docente, é necessário manter-se em formação, tornando tal procedimento algo primordial e contínuo. Observa-se, conforme o

trecho extraído a seguir, a conformidade com o protagonismo docente abordado na segunda seção enquanto prescrição multilateral: “A formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente pensar e aperfeiçoar sua prática docente. ” (BRASIL, 2005, p.5). Deve-se observar que o agente que necessita pensar e aperfeiçoar é o educador.

A própria Rede desconsidera-se enquanto formação corretiva e acrescenta que a formação continuada deve estar articulada a academia, um acréscimo de contribuição às IES, visto que, na LDB/96, a formação continuada é tratada de modo que cabe às universidades fornecerem sem, contudo, citar alguma contrapartida deste exercício.

No primeiro capítulo, o documento afirma que a Rede tem o início de seu desenvolvimento em 2003. Considera os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação parceiros na empreitada que visa: “[...] oferta de programas de formação continuada, bem como (...) implementação de novas tecnologias de educação e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2005, p.9). Afirma que os professores são os sujeitos do processo educativo. Segundo o Dicionário Soares Amora (2009): “*sujeito adj.* 1. Dependente. 2. Sem vontade própria; 3. Obediente; 4. Exposto; *sm* 5. Indivíduo indeterminado; 6. *Deprec.* Indivíduo qualquer; tipo; 7. *Gram* termo da oração a respeito do qual se afirma ou nega alguma coisa. ” Logo, o protagonismo docente é heroico, contudo, passivo, aquele que sofre o verbo. Ainda que argumentos desta leitura ditem que nem tudo é tão milimetricamente pensado numa escrita, tal como o documento, o discurso está intrínseco, subentendido e, se houverem múltiplas interpretações, esta é uma.

Ao contextualizar a formação docente, o documento trata que várias vozes críticas estão presentes nos debates que culminam com a Constituição de 1988, contudo, a crítica não é plenamente contemplada na LDB/96. Logo em seguida, é tecida a crítica às reformas dos anos 1990, executadas de acordo com os Organismos Multilaterais e sob a gestão do partido rival ao mandato do qual pertence o documento. Acrescenta que iniciativas de formação continuada não oriundas das universidades passam a sofrer resistência sindical e acadêmica.

Contraditoriamente, apesar das críticas, a postura liberalizante abordada no texto prossegue ao longo dos mandatos sob o executivo do Partido dos Trabalhadores, bem como alternativas não acadêmicas de formação continuada expandiram-se pelo Brasil, inclusive em parceria com sistema de ensino públicos.

Aparece, como referência, o Relatório Delors e a concepção corretiva de formação continuada é considerada uma deformação na concepção de formação continuada. Citando Carlos Roberto Jamil Cury, acrescenta que o profissional qualificado mantém o elo entre formação inicial e continuada.

O financiamento, a distribuição, a cooperação entre sistemas de ensino, as metas em planos de carreira e a necessidade de articulação são tecidos com base legal para basear e justificar a Rede. Portanto, cabe à União “[...] coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). A organização dos sistemas é responsabilidade dos demais entes federados, as escolas devem elaborar a proposta pedagógica e os professores devem participar segundo a mesma lei.

A autonomia é outro termo bastante recorrente no documento. O MEC é o estabelecedor, em colaboração com as demais instâncias, da formação continuada fomentando relações integradas entre IES e secretarias de educação. A visão de institucionalizar a formação continuada também se repete pelo texto.

Apesar de não definir o que é qualidade, o Ministério a considera o parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e a dimensionando enquanto inclusiva. Ampliar o financiamento, incluir, democratizar e valorizar as formações inicial e continuada de professores são os eixos norteadores. Àquele momento, o FUNDEB ainda estava em proposta enquanto substituto do FUNDEF. A participação também é abordada por meio de programas de capacitação e fortalecimento dos conselhos municipais, analisados na primeira seção deste trabalho.

Buscando promover a formação inicial de professores em exercício, o PROINFANTIL, o PROFORMAÇÃO e o PRÓ-LICENCIATURA, todos à

distância, são oferecidos para, contraditoriamente, corrigir lacunas da docência, reflexos da urgência de atendimento em mandatos anteriores. Alegando a necessidade de institucionalização da formação inicial e continuada em todos os níveis da educação básica é que se formaliza a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Segundo o item 4.1. do documento, os objetivos da Rede são:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.

- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.

- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.

- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.

- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.

- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Pois bem, a institucionalização da formação continuada desde que atrelada à inicial é uma atitude descentralizada no que tange aos agentes envolvidos e sua autonomia em participação, porém, é centralizadora porque une sob uma única diretriz a formação de professores. Mais uma vez a autonomia aparece e, uma vez que é conferida visando prescrições estatais do que é ensinar, do que se ensinar e como, apresenta-se bastante contraditória. A flexibilidade das articulações é possível, porém, pelo desenho institucional da Rede, observar-se-á que os envolvidos se emaranham sem muita liberdade. Interessante notar que o penúltimo item acarreta emancipação, consideração social e histórica, bem como promove a associação entre os conteúdos dos

currículos e a realidade. Por último, o trabalho coletivo também deve ser institucionalizado e fortalecido.

Os princípios e diretrizes da Rede, extraídos de seu documento de 2006 são fundamentados no profissionalismo docente, na combinação entre teoria e prática docente, na necessidade de se pensar formas dinâmicas de formação continuada e na importância da formação continuada para o exercício da docência, conforme abaixo:

a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.

b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.

c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento.

d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.

e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

O item “a” iguala o docente às demais atividades profissionais. Destaca a educação para indígenas e quilombolas e critica o fator compensatório e aligeirado das práticas até então. O item “b” nada mais é do que o reflexo da própria pedagogia, um saber teórico em prática e articulados e que leva à construção de novos saberes. É importante a existência desse princípio ou diretriz justamente pela condição de especialista da maioria das licenciaturas em detrimento da cientificidade pedagógica. O item “c” critica os cursos pontuais e afirma que é necessária a reflexão do próprio docente. O item “d” considera que a gestão deve estar envolvida com a formação continuada e estimular a comunidade a participar. As secretarias não podem ferir a carga horária do professor e deve dar suporte às unidades escolares, bem como apoiá-las e acompanhar os andamentos. Também está escrito que as Instituições formadoras devam conhecer as necessidades da escola, não promovendo ações limitadas e pontuais, mas, redes, parcerias e diálogo. De fato, pôr a universidade em diálogo com a escola é uma tarefa árdua, haja vista o tradicional distanciamento. O item “e” trata da formação continuada visada nos planos de carreira e qualificação profissional. Pode-se observar que não há

um princípio que uma universidade e escola de educação básica, apesar do propósito da Rede envolver as instituições de ensino superior, as mesmas mantêm-se enquanto centros de pesquisa enquanto que a escola torna-se uma 'beneficiada' com os produtos da Rede.

Quanto à Estrutura da Rede, o documento a divide entre Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e público-alvo. Sob esta lógica, a execução efetiva do que é a formação continuada promovida pela Rede se dá entre as IES e os professores, diretores e gestão dos sistemas.

Segundo o edital de 2003 para a Rede, comentado no documento em análise, as ações dos Centros são:

1. Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares).

2. Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.

3. Desenvolvimento de tecnologia educacional para a educação básica e a gestão de redes e unidades de educação pública.

4. Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

Basicamente, os Centros elaboram os cursos em modalidades à distância ou semi-presencial, os materiais didáticos, formam os tutores, desenvolvem tecnologias e se associam a outras organizações para ofertar os programas e implantar novas tecnologias. Há, portanto, a existência de multiplicadores (replicadores locais dos cursos referentes aos produtos da Rede) e a não convivência cotidiana ao longo dos cursos. A tecnologia sempre presente enquanto necessária é debatida neste trabalho mais adiante.

As áreas de formação estabelecidas são cinco: Alfabetização e Linguagem (cinco Centros), Educação Matemática e Científica (cinco Centros), Ensino de Ciências Humanas e Sociais (três centros), Artes e Educação Física (três centros) e Gestão e Avaliação da Educação (quatro centros). Entre públicas e privadas, as IES que trabalham com a Rede são renomadas e

possuem credibilidade para elaborarem produtos da qualidade conforme as diretrizes. Os Centros são agentes da formação continuada e passivos de onde atuam, posto que cabe aos sistemas de ensino e escolas definir o que desejam e, segundo o documento, independentemente da localização geográfica.

O documento afirma que os Centros devem dialogar entre si e todo o processo respeita os Programas de Formação Continuada de cada sistema de ensino. A gratuidade também é inserida nas condições de funcionamento, bem como os papéis da equipe gestora que envolvem dar suporte às formações que não podem ser concentradas enquanto eventos, apesar de, pelo fato de serem semi-presenciais no máximo, no mínimo terão um momento especial dedicado presencialmente, pontual à formação.

Investiduras são dadas a membros dos sistemas de ensino, são elas: articulador institucional (indicado pela Secretaria e responsável administrativo, logístico e financeiro) e tutor ou coordenador de atividades (membro da área que organiza e coordena os grupos de estudo e orientado pelos Centros).

Os tutores são multiplicadores, porém, não podem estar reduzidos ao mero repasse, devem formar, conforme o documento. Os Centros, por sua vez, são compostos por um coordenador e uma equipe de professores e colaboradores. Dentro do MEC, membros da COPFOR, DPE e SEB possuem um coordenador, equipe técnica e pedagógica que acompanham o processo.

O documento considera o acompanhamento indispensável, sendo físico-financeiro, pedagógico e monitoramento do cumprimento das metas.

Algumas das referências utilizadas no documento, tomadas como “Leitura Complementar” são semelhantes às dos trabalhos elencados e este:

AZEVEDO, Janete M. L. A educação como política pública. Campinas: Autores Associadas, 2a. edição, 2001. **CANDAU, Vera Maria** (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. **FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. **FREITAS, H. L.** de *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., set. 2002 **NÓVOA, A.** (org) *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: **PERRENOUD, P.** *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed, 2001. **PIMENTA, S. GHEDIN, E.** (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica*

de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. **RODRIGUES, Neidson**. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1986. **SCHEIBE, Leda**. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. Anped, 2003 **SILVA, M. da**. *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2001.

4.3. ORIENTAÇÕES GERAIS (2006)

No último documento em análise, a problemática do distanciamento entre o ensino superior e a educação básica recebe a alcunha de hiato. Trata-se da atualização dos produtos da Rede, com os convênios mantidos entre as IES.

O texto introdutório é idêntico ao documento de 2005, entretanto, o catálogo detalha cada produto e serviço já com os Centros nomeados, endereçados e com contatos próprios.

A complementaridade dos produtos para cada linha denota diálogo entre os Centros, a seguir, será analisado cada “pacote” de produtos, conforme o Centro e IES pertencente:

4.3.1. ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

Composta pelas Universidades Federais de Pernambuco, Minas Gerais, Ponta Grossa e de Brasília, bem como a estadual de Campinas.

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE oferece:

Formação Continuada de Professores e Professoras (tutoria); Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Alfabetização e Letramento; Leitura e Produção de Textos na Alfabetização; Ortografia na Sala de Aula; Fala e Escrita; Alfabetização de Jovens e Adultos em uma Perspectiva do Letramento; Diversidade Textual: os Gêneros na Sala de Aula; Produção de Textos na Escola: Reflexões e Práticas na Educação Básica; Leitura na Educação Básica; Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a Prática Pedagógica; Oficinas: Jogos de Alfabetização e Cursos, oficinas, seminários e palestras de temas livres.

Focado no aprendizado da Língua Portuguesa, inclui bastantes atividades extracurriculares, no entanto, não se especificam os temas livres, o que pode flexibilizar o trabalho conforme as demandas.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) oferece:

Programa de Formação Instrumentos para a Alfabetização; Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento; Programa de Formação Continuada em Alfabetização de Jovens e Adultos; Programa de Capacitação de Formadores; Portal Educativo Ceale; Letra A – Jornal do Alfabetizador; Ceale Debates (ciclo de debates) e Avaliação do Rendimento de Alfabetizandos.

O Focado na alfabetização, contém como diferenciais o jornal e os ciclos de debates pondo os professores em diálogo. Destaque para a importância do diálogo enquanto reflexão do trabalho pedagógico.

O Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC) da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), oferece:

Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil - Alfabetização e Linguagem; material com os módulos: Fundamentos da Educação Infantil, Desenvolvimento da Criança de 0 a 6 anos, Linguagem Oral e Escrita, Literatura Infantil; os fascículos: Trabalho Docente, Espaço Institucional e Contexto Social, A Dinâmica do Ensino-Aprendizagem na Sala de Aula, Pluralidade de Linguagens: uma Realidade na Vida e no Contexto Educacional, Alfabetização e Letramento: Interfaces, Produção Escrita de Textos: Atividades Didáticas de Interação Social, Leitura: um Processo Compartilhado de Produção de Sentido; os Fascículos de Gêneros textuais: Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Práticas, Gêneros do Relatar: Diário Íntimo, Diário de Leitura, Biografia e Autobiografia, Gêneros Textuais na Mídia, Apropriação de Gêneros Textuais: um Processo de Letramento, Gêneros Lúdicos no Processo de Letramento, Gêneros Multimodais da Publicidade; Curso de Informática, Educação e Sociedade, com os fascículos: Computador: Componentes e Programa Principal, Aplicativos Básicos: o Computador como Ferramenta de Trabalho; os fascículos do Língua Portuguesa: "Vamos ao Cinema" (proposta interdisciplinar) que contém: Apresentação, Cinema e

Linguagem: Uma Abordagem Sociolinguística, Cinema e Educação: Uma abordagem Sociológica, Cinema e Artes: As Artes na Sétima Arte, Cinema: O Tempo e o Espaço; a capacitação para tutores, o sítio eletrônico, o portal do próprio CEFORTEC e os paradidáticos *online*.

A iniciativa acrescenta multidisciplinaridade ao trabalho e possibilidades de contato com a arte enquanto recurso pedagógico.

A UNB (Universidade Nacional de Brasília) fornece, por meio do CEFORM (Centro de Formação Continuada de Professores):

Curso de formação de tutores e formadores em Alfabetização e Linguagem com módulos de Leitura e Escrita, interpretação e produção de textos conforme os ciclos escolares, são eles: Da fala para a escrita 1 e 2, Construção de textos na escola, Redação Escolar, Construção da Leitura 1 e 2, Modos de falar, ler e escrever, Leitura, Interpretação e Produção de Textos, Texto, Linguagem e Interação, Gêneros e Tipos Textuais, Fatores de Textualidade, Oralidade, Escrita e Reflexão Gramatical, Variação Linguística, Mudança linguística, Práticas de Análise Linguística, Prática de Linguagem Oral e Escrita pra Inclusão de Alunos de 6 anos na Educação Básica, Letramento, Alfabetização e Escola na Infância, Processos Iniciais de Leitura e Escrita, Literatura Infantil, Prática de Leitura e Escrita com crianças e famílias, Formação de formadores em EaD e Educação Inclusiva.

Considera a questão da educação de nove anos e a educação inclusiva, focando nos estágios de aprendizagem conforme a idade escolar.

O CEFIEL (Centro de Formação de Professores da Unicamp) oferece 9 cursos para tutores, os cursos são:

Linguagem na educação infantil; A formação do professor leitor; Letramento nas séries; Diversidade, linguagem e ensino no Brasil; Escrita e reescrita; A relação normal/patológica no ensino: cérebro e linguagem; A questão de línguas estrangeiras no Brasil, Educação escolar indígena e Línguas indígenas.

A proposta da Unicamp acrescenta línguas indígenas e estrangeiras e distúrbios patológicos de aprendizagem. Conclui-se, portanto, diferentes ideias dos centros convergindo no catálogo.

4.3.2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

Cinco universidades fazem parte desta área, sendo três federais (do Pará, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo), uma estadual (Unesp-Bauru) e uma privada (UNISINOS).

Os produtos elaborados pela UFPA (Universidade Federal do Pará) possuem colaboração de outras quatro instituições de ensino superior, entre privadas e públicas. O EDUCIMAT (Formação, Tecnologias e Prestação de Serviços em Educação em Ciências e Matemática) oferece:

Polos de desenvolvimento do programa que envolvem encontros presenciais e à distância, formação de tutores, seminários e envolvimento de membros do poder público e associações para firmar parcerias. Os cursos são divididos conforme ênfase nos anos escolares (Infantil, séries iniciais, ciências para a educação fundamental e matemática para a educação fundamental). Matemática e Ciências são divididos em materiais distintos elaborados por diferentes professores e incluem aspectos pedagógicos, não sendo somente específicos nos conteúdos das disciplinas. Há o “Eixo Comum” no qual Antropologia da Educação, Inclusão, Educação Ambiental, pesquisa na prática docente, Prática Reflexiva, Educação à Distância e Cidadania estão inclusos.

Para a Educação Infantil, foram elaborados os cadernos: Matemática na Educação Infantil; Ciências na Educação Infantil; Pesquisa na Prática docente da Educação Infantil e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil. Para as séries iniciais: Educação sexual e transversalidade; Metodologia do Ensino de Ciências e Matemáticas, Matemática, Fundamentos de Ciências e Geociências, Pesquisa e informática nos ensinos de Ciências e Matemática.

Há, também, cartilhas sobre Educação Indígena, folclórica e ambiental, sobre as comunidades amazônicas, diversidade e cultura, ecologia, congressos e documentário.

Trata-se de vasto material que preenche os contatos com outros campos do conhecimento que a matemática e as ciências da natureza possuem, porém, não há conexão interdisciplinar entre as ciências e a matemática em si. Destaque para o valoroso trabalho que se volta à realidade, tal qual as prescrições do MEC.

A UFRJ, (Universidade Federal do Rio de Janeiro) por meio do LIMC (Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciência) oferece cursos para professores sob a mesma divisão (conforme as séries) e acrescenta a história da matemática, oficinas e materiais complementares. Há bastante o foco em resolução de problemas, considerado como fator de desmotivação de aprendizagem. O acréscimo da Física e o uso de softwares também estão presentes. Quanto às ciências, os cursos possuem temas específicos, tais como atualização em neurociências, física para as séries iniciais e astronomia. Materiais de apoio didático, inclusive para experiências laboratoriais também são oferecidos.

Os conteúdos do LIMC são mais enxutos e debruçam-se sobre problemáticas do trabalho pedagógico, conteúdos de difícil apropriação e conhecimentos cabíveis de atualização.

A UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) oferece cursos, por meio do CEFOCO (Centro de Formação Continuada) conforme os ciclos do nível fundamental, um sistema de supervisão e intervenção do trabalho pedagógico, ou seja, um sistema de apoio no qual os docentes podem solicitar auxílios da universidade em seu trabalho. Módulos temáticos específicos também são oferecidos, envolvendo Inclusão, Histórias em Quadrinhos, Estudos da Terra, cuidados com o discente, equações, geometria, informática, música e educação ambiental, jogos, resíduos urbanos, astronomia, teatro, tratamento de informação de forma estatística e análises do ambiente local, Destaque para o módulo denominado “Eu sou o protagonista na minha escola” que envolve um portal eletrônico que auxilia na inclusão escolar.

Assim como os demais, o CECEMCA, Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental da Unesp de Bauru, oferece cursos de formação continuada conforme a idade escolar e apresenta “extensões”, cursos com temas específicos envolvendo: ludicidade no ensino de Física, astronomia, higiene bucal, educação patrimonial, artesanato e reciclagem, usinas hidrelétricas e impactos ambientais, bem como introdução a EaD. Há formação de tutores, oficinas voltadas para a educação infantil, fundamental e médio incluindo ludicidade, comunidades indígenas, ecologia e Física. Assim como os demais, foram elaborados cadernos específicos com acréscimos, entre outros temas, de: inclusão digital,

sexualidade, consumo sustentável, preservação ambiental e entomologia e óptica. Cinco serviços de assessoria educacional e três de assessoria técnica complementam o trabalho. A comunicação *online*, ferramenta indispensável para os propósitos de formação, também se inclui enquanto produto via boletins eletrônicos, fóruns, AVAS e a própria página do Centro.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS), por meio do NUPE (Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação) oferece cursos para professores e professores coordenadores (ambos semi-presenciais), vídeos e cadernos educativos, um kit com materiais e roteiros e o sítio eletrônico disponível, todos os serviços divididos entre Ciências e Matemática.

4.3.3. ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Compõem essa área as universidades federais do Amazonas e Ceará, bem como a PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Minas Gerais.

O CEFORT/UFAM (Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino da Universidade Federal do Amazonas) oferece cursos sob o eixo de Fundamentos da Educação: Formação e Aprendizagens Humanas: Psicologia da Educação; violência na escola; desenvolvimento curricular em Humanidades e Linguagem; desenvolvimento curricular em Ciências e Matemática; desenvolvimento curricular em Artes e Educação Física. Sob o eixo Educação Rural: Humanidades e Linguagem no Processo Pedagógico da Educação Rural. Sob o eixo Educação Infantil: Desenvolvimento e Socialização da Criança de 0 a 6 anos; Linguagem, Lúdico e Corporeidade; Organização e Desenvolvimento Curricular da Educação e Metodologia do Trabalho da Educação Infantil. O eixo de Formação de tutores e planejamento escolar contempla: O Projeto Político Pedagógico e a Organização Curricular; Planejamento Estratégico e Gestão Municipal da Educação; Gestão e Acompanhamento do Processo Pedagógico; Oficinas de Introdução à Ação Tutorial e Fundamentos Metodológicos da Tutoria Em Educação à Distância. Seminários, fascículos e vídeos são apresentados enquanto complementares.

Assim como em áreas antes citadas, o CEFORT amplia sua abrangência a outros campos do conhecimento. Também inclui processos de

acompanhamento, supervisão e gestão pedagógica. É abrangente a professores especialistas, pois aborda aspectos pedagógicos do trabalho e não as especialidades.

A Universidade Federal do Ceará oferece, por meio da HUMANAS (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Continuada para o Desenvolvimento das Humanidades):

Trabalho, Desenvolvimento e Educação: Práticas Sociais e Ação Docente e Projetos Colaborativos e Comunidades de Aprendizagem. Os materiais didáticos são organizados em fascículos, são eles: Mapas, Memórias e Mentes; Projetos Colaborativos e Comunidades de Aprendizagem; Trabalho, Desenvolvimento e Educação; Formação de Tutores 1 e 2. Há, também, um sítio eletrônico voltado para as ciências humanas, vídeos, seminários e um jornal.

Os materiais didáticos da HUMANAS são compêndios que englobam as quatro disciplinas de Humanas (Geografia, História, Filosofia e Ciências Sociais). Apesar de serem abrangentes, apresentam propostas especializadas.

A PUC de Minas Gerais, em seu Centro denominado Cefor (Centro de Formação Continuada), propõe cursos que atualizam o trabalho pedagógico, são eles: Educação Especial Inclusiva – Ênfase em Ciências Humanas; Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o Programa de Formação de Tutores. Videoconferências, assessoria pedagógica voltada ao ensino das quatro ciências humanas na educação básica e o portal eletrônico estão entre as demais ofertas.

4.3.4. ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA

As Universidades Federais do Rio Grande do Norte e do Sul, bem como a PUC de São Paulo compõem as três contempladas pelo edital da Rede para a área de Artes e Educação Física.

A PAIDÉIA (Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física da UFRN) apresenta três modalidades de formação: Atualização, aperfeiçoamento e especialização. São quatro cursos oferecidos: Linguagem Corporal na educação infantil e fundamental; Linguagem Corporal na Educação Indígena; Ensino de Educação Física e Ensino de Arte para Educação Básica de 5ª a 8ª séries. As fases são: presencial, vivencial (à

distância e corresponde à vivência na escola) e formação de tutores. As Coleções Livro Didático e Cotidiano Escolar congregam o Ensino de Artes e Educação Física nos níveis básicos de educação. A Coleção Cadernos Didáticos é mais específica, há a revista do Centro distribuída, vídeos didáticos, boletins e cadernos informativos.

Interessante notar a vivência enquanto procedimento formalizado de formação continuada e que coloca professores em reflexão sobre o próprio trabalho. A iniciativa também contempla a educação indígena.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do CAEF (Centro de Artes e Educação Física) oferece os cursos:

Expressão e Movimento na Educação Especial; Musicalização de Professores; Acompanhamento Instrumental de Canções; Arte Fora da Escola; Repertório para Sala de Aula e Educação Física Escolar. Apesar de não estar incluso, enquanto curso, o regime de tutoria também é adotado. Mais conteúdos de Arte do que de Educação Física são oferecidos, com destaque majoritário para a música.

4.3.5. GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fazem parte da área: Universidade Federal da Bahia (UFBA), de Juiz de Fora e do Paraná.

A UFBA oferece cursos à distância e semipresenciais por meio do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED), são eles:

Curso de Formação Continuada de Gestores de Sistemas Educacionais; Curso de Formação Continuada de Gestores de Unidades Escolares; Curso de Formação de Tutores de Educação a Distância; Desenvolvimento de Tecnologia Educacional;

Destaque para a inserção da tecnologia e o curso para o planejamento e gerenciamento das secretarias municipais de educação.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da UFJF oferece o curso de Formação Continuada a Distância e em Serviço para Gestores das Redes Públicas de Educação Básica e tem como público-alvo os diretores, coordenadores, supervisores e especialistas das secretarias municipais e estaduais de educação. Oferece um Sistema de Gestão Escolar

(Sislame) dedicado a gestão de escolas e redes de ensino. Mais três *softwares* são disponibilizados visando avaliação, suporte à formulação de políticas educacionais e gerenciamento de bibliotecas.

O único curso oferecido é de longa duração (384 horas). Neste caso, os *softwares* merecem destaque tanto por ferramentarem as avaliações e gerenciarem bibliotecas quanto por dar suporte à elaboração de políticas, algo que contribui para a autonomia dos sistemas de ensino, posto que geralmente costumam copiar modelos de outros sistemas.

A Universidade Federal do Paraná, por meio do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP) oferece cursos para formação de tutores, tutores para avaliação da aprendizagem, gestão educacional e gestão de redes e unidades de educação. Há também cursos modulares sobre avaliações, educação especial, educação indígena e avaliação em todas as disciplinas com foco de 5ª a 8ª séries.

O CINFOP apresenta produtos abrangentes com bastante ênfase nos processos avaliativos. Inclui educação especial e indígena, diferentemente dos demais.

A análise de conteúdo dos documentos e o desenho institucional enquanto resultados do esforço teórico com a articulação de organizações que corresponde ao programa, será apresentada na próxima subseção.

4.4. DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Numa busca rápida na internet sobre atualizações do projeto, o Ceel (UFPE), mudou o endereço, mas, funciona. O Ceale (UFMG) continua com a mesma página. Cefortec (UEPG), sítio mantido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, de Londrina, do Oeste do Paraná e Federal do Paraná, não funciona. O CFORM (UNB) mudou de nome para Coordenação de Formação Continuada de Professores. As páginas do CEFIEL (Unicamp), da EDUCIMAT (UFPA), do CEFOCO (UFES), do NUPE (UNISINOS), do CEFORT (UFAM), do HUMANAS (UFC), do CEFOR (PUC-MG), do PAIDÉIA (UFRN) e do CAEF (UFRGS) estão desativadas. O LIMC (UFRJ), o NUPE (UNISINOS), o Centro de Artes e Educação Física (PUC-SP), o PROGRED (UFBA), CAED (UFJF) e o

CINFOP (UFPR) funcionam regularmente e o CECEMCA (Unesp) funciona, porém não mais sob o domínio eletrônico da Unesp.

O que se pode observar é que os Centros tornaram-se autônomos e não necessariamente prestadores de serviços para a Rede, porém, quase todos explicitam que trabalham com a educação pública. Muitos foram contemplados com outros editais do MEC e estaduais, apesar de serem criados para a Rede ou adaptados de grupos de pesquisa ou projetos de extensão.

Seus produtos são diversificados nos detalhes, refletem concepções distintas de educação e, sem exceção, fragmentam seus cursos conforme idade escolar. Em algumas áreas de formação, como Alfabetização e Linguagem e Ensino de Artes e Educação Física, vê-se a complementaridade dos produtos entre os Centros, ou seja, apesar de todos conterem conteúdos característicos das disciplinas das áreas, todos os cursos, materiais e recursos podem ser aproveitados por mesmos sistemas de ensino.

A análise de conteúdo dos documentos, a seguir, corresponde à análise de conteúdo dos três documentos descritos ao longo desta seção.

Pois bem, ao longo do texto, estão sistematizados “o número de pessoas implicadas na comunicação” e “a natureza do código e do suporte da mensagem” (BARDIN, 1977, p.33), o contexto no qual se insere ou “O que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem” (BARDIN, 1977, p.39). E, enquanto *policy* a que se pretende. O primeiro documento analisado é procedimental e técnico, enquanto que os demais se tratam de comunicação de massas (oficiais do Estado) e a natureza é documental. Ainda segundo BARDIN (1977), a inferência deste trabalho se debruça sobre os significados, ou, como está expresso ao longo do texto, as concepções, que se pode traduzir enquanto semânticas do que é, para a Rede e seus envolvidos: o professor e a formação continuada de professores.

As interpretações dos documentos e referenciais teóricos traduzem-se (para a finalidade de análise de conteúdo) enquanto pré-análise. O corpus escolhido é focado nos três documentos analisados nesta terceira seção para, em seguida, serem comparados aos contidos nos demais supracitados.

Buscando encontrar os “núcleos de sentido” (BARDIN, 1977, p.105), distribuímos a tabela a seguir em: documento, categoria, componentes, exemplos, número de frequência e desmembramentos temáticos (temas que compõem o texto)

TABELA 2: ANÁLISE DE CONTEÚDO

D o c u m e n t o	Categorias	Componentes	Exemplos	Freq. (%)	Desmembramentos temáticos
B R A S I L , 2 0 0 4	Professor (a)(es)	Educação básica; leigos; valorização; instrumentalização; atualização; cursistas; especialização; qualificação;	“Professores de educação básica” (p.3); “qualificação de professores leigos” (p.3); valorização do professor (p.3); “produtos que instrumentalizarão o professor” (p.51); atualização de professores (p.55); professores cursistas (p.56); “para professores nas áreas(...)”(p.56); “qualificação de professores”(p.59);	28 de 14104 – 0,20%	Emergência da formação de leigos em exercício; Protagonismo docente;
	Formação continuada	Em desenvolvimento; processo ajustado às necessidades; programas (softwares); semi- presencial e à distância; cursos; módulos; linguagem virtual; oferta; seminários; produtos; interdisciplinaridade; implantação de novas tecnologias de ensino e gestão; integração com formação inicial.	“desenvolver a formação continuada” (p.3); “processo de formação continuada ajustados às necessidades” (p.3); “desenvolvimento de programas de formação continuada”(p.19); “programas de formação continuada mesclando as modalidades semipresencial e à distância” (p.51); “cursos de formação continuada” (p.52); “módulos de formação continuada” (p.52); “formação continuada para a linguagem virtual” (p.53); “oferta de programas de formação continuada” (p.53); “seminários sobre formação continuada” (p.53); “cursos e produtos de formação continuada, por meio de módulos de ensino interdisciplinares” (p.55); “implantação de novas tecnologias de ensino e gestão” (p.57); “integração entre os projetos de formação inicial(...) e continuada” (p.59);	35 de 14104 – 0,25%	Formação continuada em construção; resolução de problemas; TIC’s no ensino e gestão; integração entre formação inicial e continuada.
B R A S I L , 2 0 0 5	Professor (a)(es)	Público-alvo; reflexão permanente; pontos na carreira; envolvimento profissional; qualidade do ensino; sujeito; desenvolvimento profissional permanente; dicotomia; área estratégica; formação, educação básica; competências profissionais; formação universitária como base; políticas efetivas de formação de professores; identidade, profissionalidade e profissionalização; índigenas e quilombolas; sujeito.	“O Ministério(...) apresenta este documento(...) aos professores” (p.5); “necessária reflexão permanente do professor” (p.5); “e contar pontos na carreira dos professores” (p.5); “envolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade do ensino” (p.10); “a formação dos professores como sujeitos do processo educativo” (p.10); “concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente” (p.10); dicotomias (...) na formação acadêmica entre professores e especialistas(...)” (p.11); “a formação de professores da educação básica constitui uma das áreas consideradas estratégica” (p.12); “fica em um segundo plano o ideário do movimento de educadores de ter a formação universitária como base da formação de professores” (p.13); “políticas efetivas de formação (...) implica em garantir a articulação entre formação inicial (...) continuada e profissionalização” (p.14); “(...) é preciso pensar a formação	76 de 8800 – 0,87%	Desenvolvimento permanente; Qualidade de ensino; Formação Inicial; Políticas de formação de professores; Profissionalismo e identidade profissional.

			docente (...) como (...) processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (p.15); “Deve-se considerar o professor como sujeito” (p.25);		
	Formação continuada	Articulação à pesquisa acadêmica; não corretiva; política; processo; importância; Metas; organicidade; institucionalização; considerações docentes sobre a formação continuada; necessidades de formação; gratuidade; política nacional de formação continuada; sob demanda; atividade reflexiva e investigativa; não é atualização; essencial à profissionalização; tutoria; não reduzida a um evento;	“(…) articulando a formação docente à pesquisa e à produção acadêmica” (p.5); “formação continuada não é correção de um curso porventura precário” (p.5); “metas para a formação inicial e continuada dos professores” (p.16); “(…) tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor” (p.17); “faz-se necessário esforço integrado e colaborativo objetivando institucionalizar a formação continuada de professores” (p.18); “(…) é comum entre os professores considerar programas institucionais como pacotes a serem executados” (p.25); “Cada sistema deverá analisar as necessidades de formação dos seus professores” (p.30); “estabelecer uma política nacional de formação continuada” (p.17); “atendimento da demanda de formação continuada” (p.22); “a formação continuada não pode ser reduzida à atualização” (p.25); “A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente” (p.27); “Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada” (p.27); “Para que a formação continuada não se reduza a um evento, mas seja realmente um processo permanente” (p.31)	105 de 8800 – 1,20%	Institucionalização da formação continuada; Necessidade de formação continuada; tutoria (multiplicadores).
B R A S I L , 2 0 0 6	Professor (a)(es)	Mesmos componentes do texto anterior; possui trajetória profissional, experiências e identidade; professor-alfabetizador; professor-leitor; professores voluntários; professor de educação especial; professor-mediador; lida com dificuldades; instrumentalizável; exposto a situações-problema; desempenho; ação docente; participação; professor indígena; relação professor-aluno; professor-agente; professor-pesquisador; contexto escolar; professor-pesquisador reflexivo; perfil;	“A socialização de experiências, as atividades e jogos de alfabetização já vivenciados pelos professores em suas salas de aula serão objeto de análise e reflexão” (p.40); “seja qualificado, cada vez mais, o trabalho do professor-alfabetizador” (p.40); “o papel do professor como mediador nas situações de brincadeiras em sala de aula” (p.45); “sugestões ao professor de como lidar com dificuldades vividas em classes de alfabetização” (p.50); “Propõe-se a problematização, a análise da prática pedagógica e a instrumentalização do professor” (p.53); “auxiliei o professor em situações-problema” (p.60); “Discute a qualidade da educação brasileira, relacionando-a ao desempenho de professores” (p.65); “formas de interação professor-aluno” (p.78); “associações de professores indígenas” (p.81); “papel do professor como agente de letramento” (p.82); “aspectos do ofício do professor-pesquisador” (p.94); “narrativas investigativas sobre experiências docentes vividas ou coletadas pelos professores em contexto escolar; “com vistas a compor o perfil do professor-pesquisador e reflexivo” (p.102); “O professor-coordenador dos grupos de estudos” (p.148); “acompanhar o processo de	696 de 53558 – 1,30%	Experiência profissional; identidade; mediação; situações-problema; educação indígena; professor-pesquisador; reflexão e criticidade; educação no campo.

	professor-coordenador; professores rurais; direção.	formação continuada de professores rurais” (p.166); “professores com intenção de exercer direção escolar” (p.203);		
Formação continuada	Mesmos componentes do texto anterior. Projeto; Programa; instrumento; importância; EaD; tutoria; material impresso; ação; atividades, processo; grupo de estudo; formação contínua; reflexão	“planejar e desenvolver projetos de formação continuada” (p.38); “pretende ser um instrumento de formação continuada do educador” (p.50); “Compreensão do sentido e da importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento profissional” (p.66); “Educação e formação continuada (EAD)” (p.74); “formação de tutores e formação continuada” (p.88); “Neste caderno, destinado à formação continuada a distância” (p.106); “ações de Formação Continuada ou para atividades de ensino diversas no formato EAD” (p.136); “formação continuada na modalidade de grupos de estudos a distância” (p.146); “reflexão na formação continuada” (p.201);	293 de 53558 – 0,54%	Projeto de formação continuada; processo de formação continuada; Educação à distância; grupo de estudos; formação contínua; reflexão.

FONTE: Instrumento produzido pelo pesquisador.

No último documento, foram omitidas as atribuições docentes de série e disciplina, pois estão explícitos na pré-análise e serão acrescentados nas concepções extraídas do que é o professor, segundo os documentos da Rede. As frequências de aparecimento das categorias são baixas em relação aos textos, até porque os propósitos não são de defini-los.

Há uma unicidade de concepções nos dois primeiros documentos, ambos elaborados pela equipe técnica do MEC. Já o terceiro documento apresenta concepções diferentes oriundas dos Centros envolvidos.

O que se configura enquanto concepções de professor, interpretadas a partir dos adjetivos aplicados ao termo é, em Brasil (2004): categoria profissional atuante na educação básica com formação defasada, critérios de qualidade a serem seguidos, tem, no docente, o protagonista do ensino e responsável pela própria carreira, que pode ascender mediante esforço individual recompensado desde que os esforços vão de acordo com o que o MEC acredita que sejam válidos. Em Brasil (2005), professor é: o público-alvo da formação continuada, deve manter seu desenvolvimento profissional permanente e ser recompensado por isso, deve envolver-se profissionalmente com a formação continuada visando qualidade da educação. Possui falhas na formação inicial que dividem a categoria entre especialistas e educadores. O desenvolvimento profissional do professor tem papel estratégico para o MEC, necessita de competências profissionais e de políticas efetivas. Deve construir sua identidade, regada de profissionalidade e profissionalização

constante. É sujeito da educação e da política de formação continuada. Para Brasil (2006), professor é: profissional com trajetória, experiências e identidade em construção, especialista em série, conteúdo e condições diversas de educação (rural, indígena, especial), deve ser leitor, mediador, aluno, reflexivo, pesquisador e instrumentalizado pela formação continuada. Está exposto a situações-problema e deve agir, possui desempenho que necessita aprimorar e pode candidatar-se a tutor ou diretor de escola.

Pode-se interpretar que o termo “formação continuada” corresponde, em Brasil (2004) a: algo em desenvolvimento e sob demanda. A formação continuada está atrelada às novas tecnologias, que devem ser implantadas na educação, não sendo definidas quais ou como, porém em regime EaD. Consiste em cursos, módulos, seminários, produtos e deve estar integrada à formação inicial possibilitando continuidade formativa. Em Brasil (2005): se trata de uma política, deve articular-se à pesquisa acadêmica e às universidades, deve ser institucionalizada, estar sob uma política nacional própria e ter organicidade de funcionamento, precisa de metas, deve ser gratuita e assegurada à educação pública de qualquer sistema, é essencial aos professores e à profissionalização docente. Deve possibilitar reflexão, considerar os docentes acerca do que é formação continuada, ser feita mediante tutoria. Não pode ser de caráter corretivo ou pontual, tampouco atualizadora. Para Brasil (2006): projeto, processo, programa, instrumento. Em EaD, via tutoria, envolve material impresso, ação e atividade, grupos de estudo, reflexão e formação contínua. Vale lembrar que o terceiro documento contém, em seu início, texto idêntico ao segundo, logo, as diferenças se dão na contribuição dos Centros.

Auxiliar, conduzir, apoiar, possibilitar e promover estão entre os verbos mais aplicados aos professores enquanto passivos das ações. Não há clara definição se formação continuada é processo (contínuo) projeto (com início, meio e fim), programa (instruções e suporte para execuções de operações). A multiplicidade de produtos é considerada instrumento de formação continuada. A modalidade à distância aparece em todos as categorias. A reflexão enquanto processo de construção de identidade, a profissionalização, a mediação e a pesquisa possuem certa frequência. Em

menor frequência está a gama de experiências do professor e de vida dos indivíduos.

Formação continuada é posta enquanto opção determinante e necessária, por vezes essencial, ao trabalho docente.

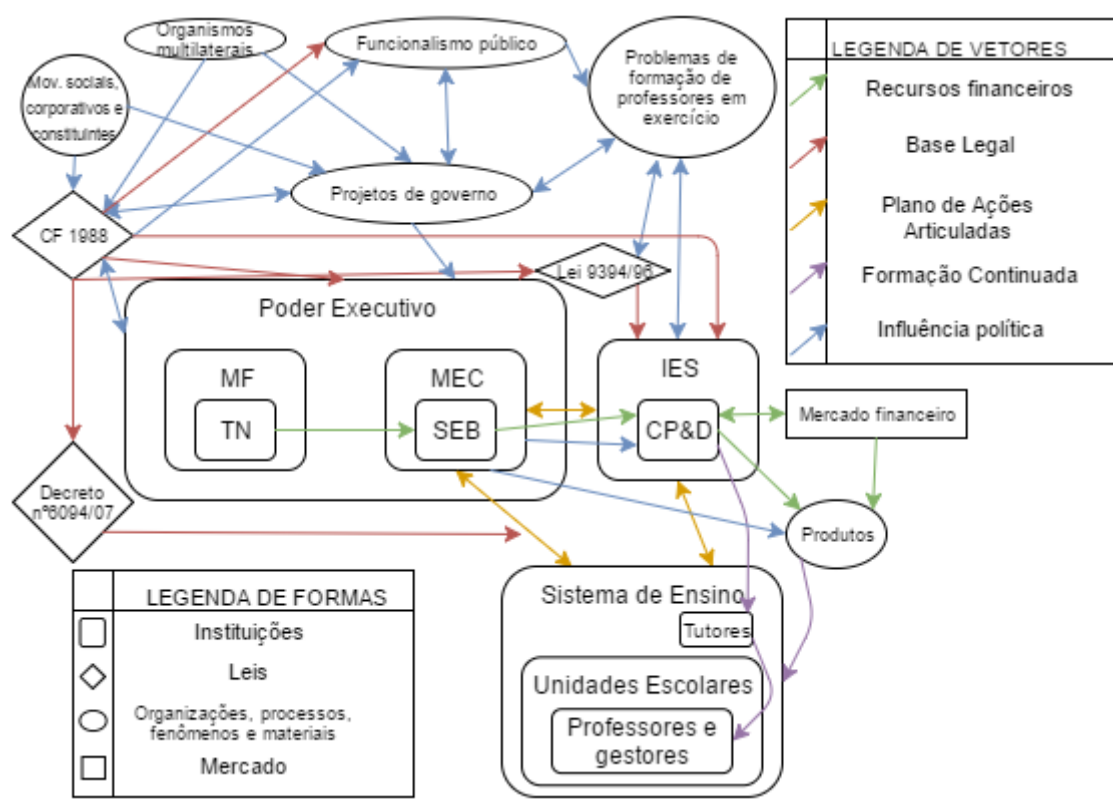
A Rede possui intenção de aproximar as universidades aos sistemas de ensino municipais, facilitando a pesquisa em formação continuada de professores, ao mesmo tempo em que é possível promover tal modelo de formação, contribuindo para as unidades escolares.

4.5. DESENHO INSTITUCIONAL DA REDE

Conforme os procedimentos metodológicos, o Desenho Institucional apresenta o envolvimento operacional entre organizações e pessoas num determinado processo ou projeto da administração pública. Tal metodologia foi adaptada para ilustrar e possibilitar a análise do envolvimento entre organizações e pessoas para Rede, enquanto programa de formação continuada. Para além disso, acrescenta-se a base legal, a influência política e o destino dos recursos financeiros por meio de vetores, posto que são virtuais.

O diagrama que vem a seguir conta com as seguintes siglas: CF 1988: Constituição Federal de 1988; Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decreto nº6094: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual a Seção II dispõe sobre o Plano de Ações Articuladas explícito pelos vetores amarelos; MF: Ministério da Fazenda; TN: Tesouro Nacional; MEC: Ministério da Educação; SEB: Secretaria de Educação Básica; IES: Instituição de Ensino Superior; CP&D: Centro de Pesquisa e Desenvolvimento.

TABELA 3 - DESENHO INSTITUCIONAL DA REDE



FONTE: Produzido pelo pesquisador.

A análise parte da CF 1988 (Constituição Federal), influenciada por movimentos sociais, movimentos corporativos e os próprios membros da constituinte, bem como por organismos multilaterais. Sob o princípio da constitucionalidade, a CF 1988 influencia politicamente o funcionalismo público, exerce influência e é influenciada pelo poder executivo e seus projetos de governo. É, também, base legal para o poder executivo, o funcionalismo público, a Lei 9394/96 (LDB) e o Decreto nº6094/07 (PAR).

Os problemas de formação de professores em exercício correspondentes às competências que o próprio poder executivo considera, sofrem influência política do funcionalismo público, dos projetos de governo, da Lei 9394/96 e das IES formadoras.

Projetos de governo são coletivos mutáveis de ideias a serem implantadas pelo Poder Executivo durante determinado tempo (subentende-se, no caso, a aprovação do Legislativo). São elaborados por pessoas filiadas a partidos e, portanto, em constante pensamento político de como manter e como deve ser a sociedade. Cabe aos procedimentos do funcionalismo público a execução do que é planejado e tudo provém de base legal constitucional,

logo, o *modus operandi* e o que é permitido influenciam a possibilidade de determinado projeto de governo acontecer. Organizações da sociedade civil, membros do legislativo e organismos multilaterais influenciam projetos de governo que, por sua vez, influenciam o poder executivo e o utilizam enquanto meio.

Organizações da sociedade civil, membros do legislativo e organismos multilaterais influenciam projetos de governo que, por sua vez, influenciam o poder executivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) confere legalidade, autonomia e atribuições, às Instituições de Ensino Superior, tais como o dever de promover formação continuada de professores. A mesma Lei influencia e é influenciada, conseqüentemente, pelos problemas de formação de professores em exercício, posto que é implementada num momento em que já havia um contingente de efetivos nas escolas públicas sem formação adequada ou com formação precária. Como toda Lei, provém da constitucionalidade (CF 1988).

O Plano de Ações Articuladas está inscrito, conforme dito anteriormente, no Decreto nº6094/07 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) e consiste no aparato burocrático do regime colaborativo entre MEC, IES e Sistemas de Ensino com finalidades político-educacionais. Ou seja, o PAR não é exclusivo para a Rede, sendo utilizado até hoje por outras políticas educacionais advindas do Ministério. No diagrama, é possível notar que são as Instituições (MEC, IES e Sistemas de Ensino) que se envolvem, ou seja, o SEB, os CP&D e as Unidades Escolares não se responsabilizam por todo o procedimento público-administrativo podendo ter foco maior nos objetivos, no caso da Rede, de formação continuada de professores. Por ser um convênio mediante edital, o MEC influencia os produtos da Rede. Pelo PAR, os Sistemas de Ensino solicitam os produtos dos CP&D, desde que conveniados sob controle do MEC. Os vetores amarelos são de ponta dupla porque os procedimentos burocráticos vão e vêm entre as instituições.

Os recursos financeiros provêm do Tesouro Nacional, extraídos pelo SEB e repassados aos CP&D que pode, conforme Brasil (2004) investir nos produtos ou no mercado financeiro até o momento de destinar aos produtos. Tais produtos são destinados aos Sistemas de Ensino que, por sua vez, os

repassam internamente às unidades escolares até chegar aos professores e gestores. Destaque para os tutores, que são professores dos Sistemas de Ensino capacitados para ministrar os cursos de formação continuada junto aos colegas.

O que mais intriga esta pesquisa é o fato de que todos os vetores que conectam os envolvidos no diagrama são virtuais. Transferências bancárias, procedimentos público-administrativos e a própria formação continuada se dão majoritariamente *online*. Desta forma, o programa de formação continuada consegue ter total abrangência territorial e se caracteriza enquanto plurielaborada, com múltipla implementação.

Em outras palavras, a Rede é um exemplo de programa de formação continuada imaterial, de dinâmica virtual, plurielaborada e de múltipla e optativa implementação. Imaterial porque não produzirá alterações físico-estruturais e seu público-alvo, de dinâmica virtual porque a elaboração, envolvimento e implementação se dá *online*, plurielaborada porque possui diversos elaboradores do que se pretende implementar e de múltipla e optativa implementação porque há, no caso, vários produtos similares, complementares ou diversos podendo ser (ou não) implementados em diferentes níveis, modalidades e localidades.

É dever do Ministério da Educação, pasta do Poder executivo e componente do núcleo estratégico do Estado, assegurar educação gratuita em todos os níveis. Programas de formação continuada possuem finalidades que se enquadram em tal dever, porém, nem todas causam impacto direto, tampouco perene na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública brasileira possui um histórico de influência política de países do hemisfério norte, porém, interesses internos podem contrastar o argumento de que, na atualidade, o poder público cede completamente a prescrições estrangeiras. Influência é manifestação de poder e o regime de representatividade do sistema político brasileiro tem, em seus ocupantes eleitos, o principal foco de manifestação de poder de diversos agentes como também diversos interesses.

Segundo o documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, denominado O Impacto do FMI na Educação Brasileira, de 1999, na página 10:

No plano político, a estrutura do FMI, na qual o poder político é determinado pelo poder econômico, faz com que os interesses dos países mais pobres, justamente os alvos principais do FMI, não sejam devidamente considerados. Além disso, no caso do Brasil, o controle da sociedade sobre o seu representante no FMI é muito pequeno: a participação do Legislativo em tomadas de decisão é ínfima, assim como a participação da população junto ao Legislativo. O poder exercido pelo FMI, através das condições que impõe e de sua atuação conjunta com os BMDs, é tão grande que invade a área de decisões políticas do País. Chama a atenção que estados e municípios não participem de tomadas de decisões que os afetam diretamente. Verificamos, assim, um grande desequilíbrio de poder entre Primeiro e Terceiro Mundo, União e estados/municípios e entre Executivo, Legislativo e sociedade civil.

O trecho acima extraído é interessante porque pensa o caminho contrário, que seria o poder que a sociedade exerce sobre seu representante no FMI, ínfimo ou inexistente, no caso. A presença do FMI, como se pode observar pela História recente e trabalhos acadêmicos, ocorre mediante as prescrições que (não somente do FMI) sugere aos Estados como agir, sob o argumento da contrapartida e garantia de retorno do investimento (vide seção 2). Porém, cabe ao Estado a adesão total ou não porque tais prescrições passam pela tomada de decisões políticas.

As decisões políticas do país se dão em arenas nas quais os representantes políticos e setores da sociedade civil debatem e o resultado é concernente às propostas com maior aderência de parlamentares.

Parlamentares estes que previamente estão orientados pelos respectivos partidos sobre como agir. Tanto parlamentares quanto partidos são alvos de propostas corporativistas e de organismos internos e externos mediante uma prática não autorizada no Brasil denominada *lobby*, uma pressão de convencimento de dirigentes ou parlamentares do poder público para finalidades específicas. Da campanha eleitoral ao decreto-lei, quem financiou as candidaturas que obtiveram êxito gozará de alguma benesse, posto que “apostou” no partido e candidato, tal prática é permitida e já predetermina as posturas dos candidatos caso eleitos.

Há, sem dúvida, no tratamento da educação pública pelo Estado, projetos que visaram cumprir com compromissos multilaterais, reformas na disposição dos recursos e posicionamentos diante do que é o professorado aderem parcialmente a prescrições multilaterais, porém, a soberania decisória não aplicou as prescrições tal como foram explícitas para a educação. Tentativas de privatização (mote que sinonimiza setor privado e educação) recentes não chegam a plenitude, as empresas envolvidas passam a explorar nichos de mercados abertos pelo Estado e adentram na educação pública conforme adesão dos dirigentes. A questão chave da inserção de organismos multilaterais e do setor privado em geral na educação está na adesão, ou seja, compete aos municípios, estados e União aderirem ou não aos serviços empresariais. Traçando uma comparação entre escalas: Estados aderem ou estão sob pressão de organismos multilaterais assim como municípios aderem ou estão sob pressão da Rede.

Nesse íterim, a categoria de professores tem suas atribuições e finalidades de trabalho alteradas para além dos estamentos: ano escolar e especialidade. Os Planos Nacionais de Educação, por exemplo, são diretrizes a serem seguidas com metas estabelecidas, as mudanças curriculares modificam conteúdos, a municipalização flexibiliza salários e a formação docente também se altera conforme o tempo, entre outros exemplos. Mas, principalmente, o que as instâncias do poder público desejam que deva ser a educação é o que desencadeia a mudança na categoria. A apreensão mais contraditória do que é o professor dos anos 2000 e 2010 é a de um protagonista responsável pelos resultados e passivo do que projetos

elaborados por não-professores desejam da educação básica. E, para pensar sob qual princípio a Rede foi firmada:

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA, 2007, p.47)

A Reforma Gerencial durante os anos 1990 descentralizou o Estado e municipalizou a educação infantil e anos iniciais da educação básica. Os problemas encontrados em tal procedimento são: o fenômeno da prefeiturização, a inserção de empresas privadas na educação pública e a flexibilização das condições de trabalho. A prefeiturização fere a participação popular e produz um escopo de decisões monocráticas. A inserção de empresas privadas permite práticas clientelistas na educação pública e os serviços prestados vão de acordo com os índices ou, quando pior, de acordo com o que o gabinete do prefeito e a secretaria pensa.

Municipalismo é saudável, até como modo de resistir e se opor a centralismos sufocantes, mas não pode ser levado até o ponto de rejeitar o pertencimento a um todo maior, no qual e partir do qual se pode planejar a distribuição dos recursos e a redução das desigualdades coletivas. (MARTINS, et al., 2004, p. 28).

Planejamento é experimento cuja implementação e resultados pretendidos, principalmente quando se lida com pessoas, não correspondem exatamente ao que se pensou primeiramente. Os recursos, combustíveis da implementação, estão sempre enxutos para setores como a educação. O controle e a redefinição tática, componentes essenciais do planejamento, não abarcam, tampouco impedem que prepondere a expectativa de resultado sobre a forma pela qual o público lidará com o que foi planejado. Projetos contém riscos, pôr em prática uma ideia visando que pessoas ajam em prol dos resultados, principalmente quando as mesmas pessoas não fizeram parte da elaboração, é ter esperança de que aquilo suceda de acordo e, dependendo da proposta, o aparelho repressor será usado.

No caso de políticas e programas de formação continuada de professores é praticamente impossível a obtenção de resultados porque buscam desenvolver o trabalho docente que, por sua vez, tem seu foco no alunado, ou seja, melhores notas nos índices não correspondem exclusivamente a quanto o professor se aprimorou em formação continuada para o trabalho em sala de aula. Há inúmeras variáveis que levam a melhores desempenhos e o quanto o trabalho docente é aprimorado consiste em apenas uma destas.

Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. (HOFLING, 2001, p.30)

Pesquisas de formação continuada no âmbito da Teoria Pedagógica costumam colher opiniões de professores acerca dos cursos. As análises munidas da voz dos professores permitem contribuir para melhora nos cursos e na docência, não obstante, aparentam naturalizar o processo, tal qual o Estado e as instituições são naturalizados na sociedade. Não é necessário resgatar do texto, tampouco trazer outros pensadores para se chegar à afirmação de que a formação continuada é necessária, contudo, a que ela se propõe, como acontece e como é utilizada perante a carreira docente são assuntos que precisam ser questionados.

A Rede é um programa de formação continuada oferecido pelo MEC e com foco na educação pública municipal. Possui, ao mesmo tempo, caráter compensatório (pela busca de compensar déficits de formação), atualizador (porque se propõe a atualizar o professor) e adequado a políticas (de avaliação em larga escala e planos de metas). Faz parte, pelas ferramentas de aplicação, de um meio atual de implantação de políticas: articulado, virtual, descentralizado, plurielaborado e multi-implementável. A conexão entre os envolvidos parte da ideia para o virtual e disto para a implementação, ou seja, pode ser que as políticas públicas atuais estejam tomando para si aspirações de princípios generalistas tal qual os tempos quantitativos. Em outras palavras, da ideia à implementação, opiniões não constatadas na realidade configuram-se enquanto componentes do programa. Do MEC parte a postura não-corretiva

e não-pontual da Rede, bem como a visão a prazo da melhora nas avaliações, dos Centros parte o conhecimento acadêmico de pouco contato com a escola básica e, os produtos, conseqüentemente, desconsideram a diversidade de sujeitos.

A articulação totalmente virtual da Rede só se materializa nos produtos que, ainda assim, são orientados à distância ou no máximo em regime semi-presencial, conseqüentemente, esse distanciamento da realidade de aplicação do programa, seja pela apreensão numérica ou generalizada de suas características ou pelos pressupostos acadêmicos e possivelmente pela interface geram um projeto incompatível ou cada vez mais distante do real. Esses são acréscimos ao economicismo e ausência de participação da categoria, já clássicos na elaboração de políticas no Brasil. O papel das universidades é, portanto, elaborar os produtos e acompanhar seu andamento por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento.

A Rede, por mais que se proponha a ser processual, contínua, entre outros atributos, tem sua elaboração enquanto projeto e, por muitos Centros não serem mais identificados nas próprias páginas das IES, pode ser que o projeto não tenha colhido bons frutos ou foi obliterado na troca de faixa presidencial, quem sabe até substituído pelo RENAFOR. Sem dúvida, várias opções de formação continuada do MEC habitam um limbo virtual onde estarão por tempo imprevisível disponíveis para acesso, porém, estão inativas há tempos.

A tecnologia como está inserida é ferramental, não contribui em nada além, enquanto for apenas recurso, acarreta problemas trabalhistas porque é geradora de desemprego e está refém de patentes porque os mesmos projetos de governo que sucateiam a Educação, selecionam o que incentivar em Ciência e Tecnologia. Em contraponto à municipalização do ensino, tanto quanto ao exercício docente sem formação e as formações corretivas, a Rede visa a institucionalização centralizada da formação continuada atrelada à inicial, ou seja, aponta mais uma urgência, desta vez, paradigmática do Ministério.

Este professor-sujeito-passivo das políticas e da gestão e agente-responsável pela própria carreira e resultados de ensino precisa refletir sobre si e seu trabalho, conforme pregam algumas iniciativas de formação continuada,

não obstante, também precisa refletir sobre o que querem de seu trabalho. Precisa refletir acerca da competitividade entre colegas e se isso faz sentido, precisa escolher entre bônus ou luta por melhor salário, identificar as diferenças entre mandatos e ter consciência de que o serviço público é reflexo de todas as instâncias em colaboração e que não há reinado de prefeito, muito menos culpa do presidente por qualquer empasse na educação.

A escolha da formação continuada deve partir dos mais motivados a isso: os professores. Se a iniciativa vier hierarquicamente, sem participação desde a elaboração até a implementação, pode não surtir o efeito desejado. Por participação, não se entenda como ação consultiva ou de supervisão por parte dos professores, mas, ação de reflexão do próprio trabalho e propostas transformadoras de mudanças.

Após concluir, com o Desenho Institucional, como é a articulação dos agentes envolvidos com a Rede, a Análise de Conteúdo apresenta distinções entre as concepções de formação continuada dos envolvidos, entretanto, a própria pluralidade de instituições de ensino superior envolvidas e sua autonomia de escrita gera concepções e finalidades diferentes enquanto formação. O Desenho Institucional demonstra que não há participação de professores, sequer de sistemas de ensino municipalizados, na elaboração do programa, a concepção formal de formação continuada, expressa pela LDB, é seguida enquanto regra, entretanto, as “propostas” ou “produtos” confirmam diversas concepções. Tais concepções evidenciam que universidades pensam propostas de formação continuada para todos os docentes do Brasil enquanto ainda se diverge acerca do que é formação continuada.

Em critério de conclusão, as seções principais da pesquisa dividem-se conforme sua contribuição para contextualização (2; 2.1; 2.2; 2.3; 3 e 3.1) e análise da Rede, bem como de seus envolvidos (3.2; 4; 4.1 e 4.2). O objetivo de analisar a articulação entre os envolvidos da Rede trouxe a possibilidade de elaboração de um desenho institucional que evidencia a pluralidade de instituições envolvidas e a não necessidade de criação de uma única instituição destinada a determinada ação do Estado (no caso, promover formação continuada). A elaboração e implementação da Rede se deu quase totalmente por meio de conexões virtuais, sejam elas financeiras, burocráticas, informacionais ou formativas e sem qualquer participação da categoria a ser

formada. Isso demonstra uma ação descentralizada do Estado ao mesmo tempo em que o próprio Ministério da Educação afirma buscar a centralidade da formação continuada de professores da Educação Básica.

A pluralidade de envolvidos congrega diversidade de opiniões e objetivos quanto aos “produtos” de formação continuada oferecidos pela Rede. Portanto, apesar de todas as propostas serem legais (de acordo com a Constituição e LDB), as concepções e objetivos levam a propostas diferenciadas que fazem com que a Rede seja um compilado e não um todo único e coerente. Isso denota que não há definição do que e para que se deve formar continuamente os docentes. Justifica-se a formação continuada enquanto urgência para o exercício docente, muito se considera acerca da má formação inicial, porém, não há coerência nas finalidades da formação, tampouco a voz dos professores é ouvida, fazendo com que os produtos da Rede, apesar de bem elaborados, possam estar distantes da realidade das escolas.

A dupla função da Rede (articular pesquisa acadêmica e formação continuada) não aproxima de fato as Instituições de Ensino Superior envolvidas com as escolas, posto que a modalidade EaD prospecta virtualmente os cursos solicitados pelos sistemas de ensino municipais.

As dificuldades de contato e de acesso às informações reduziu bastante a pesquisa. O curto tempo de pesquisa tornou inviável o contato com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior, apesar de aquelas cujos sítios eletrônicos se mantêm no ar também não divulgarem sua relação com unidades escolares que solicitaram produtos da Rede. Apesar das disciplinas cursadas durante o curso de mestrado e a organização do departamento serem excelentes em suas obrigações, o exercício do trabalho docente junto às atividades acadêmicas por parte do pesquisador, torna o cotidiano exaustivo, por vez insustentável. As contribuições que o curso forneceu vão deveras além da pesquisa, isso advém do convívio com professores e colegas, sem contar a bibliografia recomendada, grupos de pesquisa, eventos acadêmicos e trabalhos menores. A pesquisa, por sua vez, trouxe para o pesquisador o aprofundamento em determinados temas, tais como a influência de organismos multilaterais na educação básica brasileira e a formação continuada de professores no país que, por exemplo,

eram pensadas por lógicas não embasadas cientificamente e, portanto, carregadas de lacunas a serem preenchidas.

Por último, com base nesta pesquisa, é possível abrir a investigação para duas novas pesquisas:

A primeira é investigar todas as modalidades de formação continuada de professores da Educação Básica oferecidas pelo Ministério da Educação, compará-las enquanto finalidades, desenho institucional, funcionamento, grau de abrangência e impacto, se são programas ou políticas, qual o nível de investimento e concepções de formação continuada. Colocar em evidência o que há de comum e diferente nas propostas do Ministério pode contribuir para pensar o que falta enquanto necessidade de formação continuada, bem como quem o Ministério, por meio de seus programas e políticas de formação continuada, acredita ter necessidade de formação. Em suma, os mesmos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo e desenho institucional aplicados à Rede, sendo aplicados a todos os programas e políticas do MEC e não sem antes haver contextualização geram um panorama do que o Ministério promove de formação continuada.

A segunda possibilidade é a de aprofundar-se no estudo da Rede (uma vez que já se conhece seu funcionamento) e investigar os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento das Universidades para descobrir se realmente a ideia de suas constituições é efetiva, ou seja, se realmente se trata de uma iniciativa na qual se articula pesquisa e formação continuada, bem como onde a universidade se aproxima dos sistemas de ensino municipais.

O exercício do estado da arte, da análise de conteúdo e do desenho institucional demonstraram-se úteis o suficiente para serem usados em conjunto em demais análises dentro da linha de pesquisa de políticas educacionais e a atenção dada aos envolvidos pode acrescentar uma visão que contribui para refletir sobre seus impactos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de A. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 56)

A. VERGER, S. ROBERTSON. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, 33 (121), 1133-1156, 2012.

AÇÃO EDUCATIVA – ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Coord.). **O impacto do FMI na educação brasileira**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 1999. 38 p. 3 ex.

ADRIÃO. T. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. n.22, 2000.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009. 10.

ALVES, G. **O Que é a Mundialização do Capital**. Trabalho e Mundialização do capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Editora Praxis, 1999.

AVRITZER, L. Modelos de sociedade civil: uma análise da especificidade do caso brasileiro. In: AVRITZER, L. (Org.). **Sociedade Civil e Democratização**. Belo Horizonte: Livraria Del Rey Editora, 1994.

_____. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, Campinas, v. 14, n. 1, Jun/ 2008.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. IN: Apple, W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação**: análise internacional. Trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS. A.S.B; BASTOS. R.C. Municipalização do ensino: resultados do processo da descentralização. Artigo apresentado à ABAVE **VIII Reunião - Avaliação de Larga Escala no Brasil**: Ensinamentos, Aprendizagens e Tendências . ed. n.8. 2015.

BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação e Sociedade**, v.,30 n.109, Campinas Sept./Dec. 2009

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 07- 47.

BELINTANE, C. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p.17-38

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012

BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas (SP): Papirus, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME** . elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília : Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. **Orientações gerais para aplicação dos instrumentos**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, MEC, Setembro de 2008.

_____. Brasil. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2008a.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **ERA**, v.50, nº1, jan/mar 2010.

_____. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial**. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (Org.). Brasil: Um século de transformações. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014

- CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Trad. Puccamp. 3. ed., Campinas: Papyrus, 1990.
- CARVALHO, O. F. de. **Educação e formação profissional** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003. 178 p.
- CHESNAIS, F. Decifrar palavras carregadas de ideologia. In: **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996,
- CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In.: 4º Congresso Norte-paranaense de Educação Física Escolar, 2009, Universidade Estadual de Londrina, p. 5.
- DALAROSA, A. Â.; SOUZA, J. P. . Reflexos das Organizações multilaterais na educação profissional: relações com Estado Brasileiro na década de 1990.. In: XI Jornada do Histedbr 2013, Cascavel, PR. Cadernos de Resumos XI HISTEDBR A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de Sua Implementação., 2013. v. XI. p. 01-280.
- DE GAULEJAC, V. **LA SOCIÉTÉ MALADE DE LA GESTION**. Paris, SEUIL, 2005.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a construir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 9 ed. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 2004.
- FERREIRA. N. S. de A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.
- FIGUEIREDO. I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.
- FRIGOTTO, G. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Revista Observatório social de América Latina**. CLACSO, Buenos Aires, nº 14, mayo-agosto 2004, pp. 95-1004.
- GADOTTI, Moacir. **Sistema Municipal de Educação: estratégias para sua implantação**. Brasília: MEC/SEF, 81p. Brasília, DF, 1994.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- _____. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. P.57-70. Jan./abr. 2008.

HEMPRICH. M. **Diferenciação entre Agências Executivas e Agências Reguladoras**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://marianahemprich.jusbrasil.com.br/artigos/139254569>>

HOFLING. E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº55, novembro/2001.

HUR. D. U. Psicanálise e política: Considerações sobre o Estado. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, 2011.

ISUANI. E. A. Três Enfoques Sobre o Conceito de Estado. **Revista de Ciência Política**. Rio de Janeiro. Jan./abr. 1984.

JEFFREY, D. C; AGUILAR, L. E. (Org.). **Política educacional brasileira: análises e entraves**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLIJN, E.H., KOPPENJAN, J.F.M. Institutional design: changing institutional features of networks. **Public Management Review**, 8(1): 141-160. Londres, 2006.

KRUPPA, S. M. P. . O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: **24ª Reunião anual da ANPED**, 2001, Caxambu. 24ª Reunião anual da ANPED, 2001.

LEHER, R. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999.

LIMA. K. R. S. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. **Rev. katálysis** v.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011

LOPES. A. C. **Discursos Nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Jul/Dez 2006.

LÜCHMANN, L. H. H. O desenho institucional dos conselhos gestores. In: LYRA, R. P. (Org.). **Participação, democracia e segurança pública**. A experiência brasileira. João Pessoa: UFPB, 2008.

MARCELINO, G. F. Em busca da flexibilidade do Estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 37(3), maio/jun. 2003, p. 641-659.

MARTINS, A. M. A municipalização do Ensino: algumas questões sobre o poder local. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 33, n. 2, p. 9-17, 2004.

MARTINS, C. E. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas. **Revista Katálysis**, 10, 35-43. 2007.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, Belém, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MILITÃO, S. C. N. **Municipalização do ensino no Estado de São Paulo: passado, presente e perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2010.

MIYAMOTO, S. O Brasil e as negociações multilaterais. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Ano 43, nº 1, pp.119-137. 2000.

MOTA, A.B.R. **O processo de municipalização do ensino em Porto Feliz-SP: uma análise do caminho percorrido**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2008.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 41-60.

OLIVEIRA, D. M. Políticas de Formação Continuada de Professores. In.: **Formação continuada de professores: contribuições para o debate/** organizadora, Daniela Motta de Oliveira. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas**. una perspectiva politica y comparada. Barcelona: Paidós, 1998.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública – UFMT**, v. 19, p. 215-227, 2010. Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), nº 1424.

PINTO, R. I. **A formação continuada no âmbito da política pública Escola Plural**. 200f. Dissertação. (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2009.

ROSAR, M. de F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 22, n. 75, p. 33-43, 2001.

SABBI, V. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, ANPED XI, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais:2012.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, E;GETILI,P, (Org.). **Pósneoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6.ed.2003. p.35-37.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para la investigacion científica:** pressupostos epistemológicos que orientan al investigador. Bogotá: 1998 a

SANTOS, K. S. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios.** Trabalho apresentado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, RS, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, M. da; VALDEMARIN, V. T. **Pesquisa em educação:** métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOARES, K.C.C. Desenho Institucional, representação e qualidade da democracia. **Revista Estudos de Política** v.1., n. 1. Universidade Federal de Campina Grande, 2012. Acesso em 24/06/2016:
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/REP/article/view/26>

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização.** Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em:
<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1989.

SOARES, S. e SÁTYRO, N. **O Programa Bolsa Família:** Desenho Institucional. (INEP). Brasília, 2009.

SOUZA, D.B., FARIA, L.C.M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** v.12 n., 45, Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2004

VIEIRA, S. L. Políticas(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

WALDOW, C. **As Políticas Educacionais do Governo Dilma, a Formação para o Trabalho e a Questão do PRONATEC: Reflexões Iniciais.** In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. X ANPED SUL, 2014. p. 1-18.

ZIBAS, D. M. L., FERRETTI, C. & TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D. M. L., FERRETTI, C. & TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). **Gestão de inovações no Ensino Médio.** Brasília: Liver Livro Editora, 2006, p. 83-138.

Apêndice 1 - Estado da Arte de 29 trabalhos (entre teses e dissertações) defendidos sobre formação continuada de professores entre 2010 e 2015 em cinco programas de pós-graduação de conceitos entre 5 e 7

Título	Autor(a)	M/D	A N O	I E S	Área	Principais Referências	Referências associadas a "Estado"
TECENDO OS FIOS DA REDE O PROGRAMA PROLETRAMENTO E A TUTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ALFABETIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	LUCIO. Elizabeth Orofino	M	2010	UFRJ	Teoria pedagógica (formação de professores)	BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte .1926. (Tradução de Carlos Alberto Farraco e Cristóvão Tezza – para uso didático [1998]). (mimeo). _____. Estética da criação verbal . São Paulo: Martins Fontes, 2003. _____. La construcción de la enunciación . In: _____. Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993 b.	SECO, Ana Paula & AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo .In: Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº. 13, jun/2002. LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira . Revista Trabalho & Educação. NETE/UFMG, n.4, p.119-134, ago, 1998. _____. & LOPES, Alessandra. Trabalho Docente, Carreira e Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação . VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires: 2008.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DA CONQUISTA DE ESPAÇO NA UNIVERSIDADE AO USO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO	SILVA. Shirleia Leandro da	M	2010	UFRJ	Teoria pedagógica (formação de professores)	AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estática e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM; SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin . São Paulo: Cortez, 2007. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem . São Paulo: Hucitec, 2002. _____. Estética da criação verbal . São Paulo: Martins fontes, 2006. BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política . São Paulo: Brasiliense, 1994.	-
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	JUNIOR. Edison de Queiroz	M	2010	USP	Teoria Pedagógica (Educação Especial)	ANDRÉ. M. et. al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Revista Educação e Sociedade . Campinas, v.20, n.68. p.301-309. Dez.1999. BARDIN, L. Análise de Conteúdo . Lisboa: Edições 70, Lda., 1997. 225 p. BAUMEL, R.C.R; SEMEGHINI, I. (Org.). Integrar / Incluir: desafio para a escola atual . São Paulo: FESUP, 1998. 148 p. BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. _____. Escritos de Educação . Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-64.	-

<p>TEORIA E PRÁTICA MULTICULTURAL: SUBSÍDIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p>	<p>GOMES. Joe</p>	<p>M</p>	<p>2 0 1 1</p>	<p>U F R J</p>	<p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>ANDRÉ, Marli <i>et al.</i> Estado da arte da formação de professores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez.1999. BARROSO, André Luiz R.; DARIDO, S. Educação física, escola e esporte: possibilidades pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, Santo André-SP, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Educação & Sociedade, Campinas-SP, v. 23, n. 79, ago. 2002. _____. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: _____. MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p.13-37. CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.</p>	
<p>PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DOS PROFESSORES</p>	<p>MARTIN. Andréa Bonfá</p>	<p>M</p>	<p>2 0 1 1</p>	<p>U n e s p</p>	<p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>BAKHTIN, M. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. _____. <i>Estética da criação verbal</i>. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. FREITAS, M. T. A. <i>O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil</i>. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. LEONTIEV, A. N. <i>O desenvolvimento do psiquismo</i>. Lisboa: Livros Horizonte. 1978^a RIBEIRO, V. M. (Org.). <i>Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001</i>. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.</p>	
<p>PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO "INSTRUMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO"</p>	<p>MARMOL. Miriam Maria Roberto</p>	<p>M</p>	<p>2 0 1 2</p>	<p>U F M G</p>	<p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>NÓVOA, Antônio. <i>Os professores e a sua formação</i>. Publicações Dom Quixote, Ltda, Lisboa, Portugal. 2^a. Ed. 1992. PERRENOUD, Philippe. <i>Práticas pedagógicas, profissão docente e formação</i>. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206p. _____. <i>A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica</i>. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. TARDIF, Maurice. <i>Saberes Docentes e formação profissional</i>. Petropólis, RJ: Vozes, 2002. SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, Antonio (org). <i>Os professores e sua formação</i>. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.77-92. GATTI, B. A, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. <i>Professores do Brasil: Impasses e desafios</i>. Brasília: UNESCO, 2009. 294p. _____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v.13, n.37, p.57-70, jan/abr. 2008. _____. Formação</p>	<p>REGO, T.C.; MELLO, G.N. <i>Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência</i>. In: Conferência Regional o desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas perspectivas, Brasília, 2002. Anais, MEC. SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: <i>Formação de professores para a Educação Básica. Dez anos da LDB</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p>

					Continuada de professores: a questão psicossocial. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n.119, p. 191-204, jul.2003. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. <i>Jornal Letra A</i> . Belo Horizonte, janeiro/fevereiro de 2009 – ano 5 – Edição Especial. SANTOS, Lucíola Licínio. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). <i>Caminhos da profissionalização do magistério</i> . Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 123-136. _____ . Paradigmas que orientam a formação docente. In: <i>Formação de professores para a Educação Básica. Dez anos da LDB</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2007. SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? <i>Educação em Revista</i> , Belo Horizonte, n.12, dez.1990.p.44-50 FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. <i>Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada</i> : produção, apropriações e efeitos. In:FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva ET AL. (Org.). <i>Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino) 632p.		
CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: INVESTIGANDO SENTIDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	FERNAND ES. Karine de Oliveira Bloomfield	M	2 0 1 2	U F R J	Políticas Educacionais	BOURDIEU, P. (1998). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: <i>O poder simbólico</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Sº. Tradução de Fernando Tomaz. CANDAU, V. M. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). <i>Magistério: construção cotidiana</i> . 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 51-68. GURGEL, C. M. A. (1995). <i>Em busca de melhoria da qualidade do ensino de Ciências e Matemática: ações e revelações...</i> Tese de doutorado em Educação. São Paulo: UNICAMP, 367p. MESQUITA, W. R. & FERREIRA, M. S. (2007). Investigando as concepções de formação docente presentes nas ações do <i>Projeto Fundação Biologia – UFRJ</i> . In: <i>Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Biologia & I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 04 (MG/TO/GO/DF)</i> . Uberlândia: UFU e SBEnBio, p. 01-11.	BALL, S. & BOWE, R. (1992). The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R. & GOLD, A. <i>Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology</i> . Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23. BALL, S. (1994). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. <i>Education reform: a critical and post-structural approach</i> . Buckingham: Open University Press, p. 14-27. BALL, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. <i>Currículo sem Fronteiras</i> , v.1, n.2, p. 99-116. LOPES, A. C. (2008). <i>Políticas de integração curricular</i> . Rio de Janeiro: EdUERJ. LOPES, A. C. & MACEDO, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (org.). <i>Políticas educacionais: questões e dilemas</i> . São Paulo: Cortez, p. 249-283.
SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CENTROS DE ESTUDOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO	OLIVEIRA. Luciana Alves de	M	2 0 1 2	U F R J	Teoria pedagógica (formação de professores)	BAKHTIN, M. <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i> . São Paulo: Hucitec, 2006. _____ . <i>Estética da criação verbal</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2010. ANDRÉ, M. E. D. <i>O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003</i> . São Paulo:	

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO						PUC-SP, 2004. BENJAMIN, W. <i>Obras escolhidas vol. II: magia e técnica, arte e política</i> . São Paulo: Brasiliense, 1994. _____. <i>Questões de Sociologia da Linguagem</i> . In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Antropos, Relógio D'Água Editores, 1992. BRAIT, B. <i>Bakhtin: conceitos chave</i> . SP, Martins Fontes, 2008. FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. GATTI, B. A. <i>Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década</i> . <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM AULAS DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	OLIVEIRA. Sandra Alves de	M	2 0 1 2	U F S C A R	Teoria pedagógica (formação de professores)	BARDIN, L. <i>Análise de conteúdo</i> . Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. CURTI, E. <i>A Matemática e os professores dos anos iniciais</i> . São Paulo: Musa, 2005. SAVIANI, D. <i>Educação: do senso comum à consciência filosófica</i> . São Paulo: Cortez, 1985. VAN DE WALLE, J. A. <i>Elementary and middle school Mathematics</i> . New York: Longman, 2001. _____. <i>Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula</i> . Tradução de Paulo Henrique Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). <i>Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas</i> . São Paulo: Editora da UNESP, 1999. cap. 12, p. 199-200. ONUCHIC, L. R. <i>Uma aula visando o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas</i> , 1f., 1998. Notas de aula. Mimeografado. ONUCHIC, L. R. Uma história da resolução de problemas no Brasil e no mundo. In: SEMINÁRIO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - SRP, 1., out./2008, UNESP-Rio Claro, SP. <i>Anais...</i> p. 1-15. ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas Reflexões sobre o ensino –aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A.V.; BORBA, M. de C. (Org.). <i>Educação Matemática: pesquisa em movimento</i> . São Paulo: Cortez, 2005. VILA, A.; CALLEJO, M. L. <i>Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas</i> . Porto Alegre: Artmed, 2006.	-
A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: CAMINHOS PARA A MUDANÇA	AGI. Adriana Beneduzzi Passarelli	M	2 0 1 2	U S P	Teoria pedagógica (formação de professores)	ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas . Campinas: Pontes, 1993. COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores: novas tendências e	-

						<p>novos caminhos. Holos, Ano 20, dez. 2004. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. FREIRE, P. Extensão ou Comunicação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. GATTI, B. Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação, 2ª ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.</p>
<p>Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa</p>	<p>DUARTE. Joaquina Roger Gonçalves</p>	M	2 0 1 3	U F M G	<p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: <i>a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira.</i> Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. _____ A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. Professores do Brasil: <i>impasses e desafios.</i> Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. Set/2009. GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, nº 37, jan/abr 2008. PERRENOUD, Philippe. O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: <i>Análise das práticas e tomada de consciência.</i> In: PAQUAY, Leopoldo, et. al. (Orgs.). Formando Professores Profissionais: <i>Quais estratégias? Quais competências?</i> Porto Alegre: Artmed. 2008. 2ª ed. P. 161-182. _____ Sentido do trabalho e trabalho do sentido na escola. In: _____ Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora. 1995. p. 187-198. SOUZA, Angelo R. de, GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhos docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 19, nº 35. Dez/ 2011. TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. 137</p>

					VENDRAMINI, Claudete M. M. SILVA, Marjorie C. R., SILVA, Anelise Silva. Avaliação de atitudes de estudantes de psicologia via modelo de crédito parcial da TRI. Itatiba: Psico-USF, 2009, vol. 14, n.3, p. 287-298. Dez/2009.	
<p>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS (ES)</p>	<p>LUIZ. Maria Fernanda</p>	M	2013	UFSCAR	<p>Teoria Pedagógica (Formação de professores)</p>	<p>GOMES, N. L. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na perspectiva da lei 10.639/03. 1ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. _____ Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In.: FONESCA, M.V.; SILVA, C. M. N da.; FERNANDES, A. B.. (Orgs). Relações étnicoraciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.39-59. GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. História da África e das culturas afro-brasileiras: a construção dos plurais. In.: DALBEN, A. I. de F.; GOMES, M. de F. C. (Orgs). Formação Continuada de docentes da Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.87-130. GUIMARÃES, A.S.A. Preconceito racial: modos, temas e tempos. 1ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. _____ Racismo e anti-racismo no Brasil. 2ed. v.1. São Paulo: Editora 34, 2005. ROMÃO, J. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005. ROMÃO, J.; LIMA, I. C. (Orgs). Negros e currículo. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. SILVERIO, V. R.; MATIOLLI, E. A. H; MADEIRA, T. L (Orgs.). Relações étnicoraciais: um percurso para educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2012 SILVERIO, V. R.; PINTO, R. P. (Orgs.). Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011. SILVERIO, V. R. et al.(Org) Educação, diferença e desenvolvimento nacional. São Carlos: EdUFSCar, 2009 MACHADO, L. H. de A. Pedagogias anti-racistas: as estratégias dos professores negros de Pires do Rio /Goiás frente às experiências de Discriminação e racismo. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.</p>
<p>PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA: PENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE RELATOS DA PRÁTICA DOCENTE</p>	<p>RIZZATO. Liane Kelen</p>	M	2013	USP	<p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. <i>Educação sexual</i>: debate aberto. Petrópolis: Editora Vozes, 1982. BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. <i>Sexo e juventude</i>: como discutir a sexualidade em casa e na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990 BARROSO, Sebastião M. <i>Educação sexual</i>: guia para pais e professores. São Paulo: Melhoramentos, 1950. DANILIAUSKAS, Marcelo.</p>

						<i>Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: O PROCESSO DE PARCERIA ENTRE MUNICÍPIOS E SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NO POLO 20 DA UNCME-SP	PRADO. Gustavo José	M	2 0 1 3	U S P	Políticas Educacionais	NÓVOA, A. <i>Os professores e a sua formação</i> . 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999. OLIVEIRA, R. P. A municipalização do Ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org). <i>Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos</i> . Petrópolis, RJ, Vozes, p. 174-198, 1997. SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. <i>Educação e Sociedade</i> . Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. SILVA, M. L. R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. <i>Notandum</i> , Livro 12. FEUSP/Universidade do Porto, Portugal, p. 45-58, 2009. SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set/dez. 2006. TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. <i>Educação & Sociedade</i> , ano XXI, n.73, dezembro 2000. TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs). <i>O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.	ADRIÃO, T. & CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R & ADRIÃO, T. (orgs.). <i>Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal</i> . São Paulo: Xamã, p.69-78, 2001. OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). <i>Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático</i> . Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 24-28, 1995. PERONI, V.; ADRIÃO, T. O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (orgs.) <i>O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade</i> . São Paulo, Xamã, p.137-154, 2005. SAVIANI, D. <i>A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas</i> . Campinas: Autores Associados, 1997. _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. CRUZ, F. (coord.) et al. <i>Comentários à Lei 4.320/64</i> . São Paulo, Atlas, p. 15-174, 1999.
PROFESSOR ALFABETIZADOR: IDENTIDADES, DISCURSOS E FORMAÇÃO CONTINUADA	MONTEIRO. O. Fernanda Izidoro	M	2 0 1 4	U F R J	Teoria pedagógica (formação de professores)	ANDRADE, Ludmila Thomé de. Professores-leitores e sua formação . Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. _____. A linguagem da formação docente. <i>Revista Língua Escrita</i> , v. 1, p. 124-135. CEALE, UFMG, 2007a. _____. Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork. Trabalho enviado para a 35ª Reunião anual da ANPEd . Ipojuca, PE, 2012. ANDRADE, L. T. & LIMA, M. B. Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. In: Diálogos sobre diálogos . Niterói, 2008. BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal . São Paulo: Martins Fontes, 2003. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem . 9.ed.	DUBAR, Claude. A crise das identidades . São Paulo: EdUSP, 2009. ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado . Rio de Janeiro: Graal, 1985.

						São Paulo: Hucitec, 2004. BAKHTIN, Mikhail. Problemas na poética de Dostoiévski . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. CONTRERAS, José. A autonomia de professores . São Paulo: Cortez, 2002. DUBAR, Claude. A crise das identidades . São Paulo: EdUSP, 2009. DUBAR, Claude. A socialização . São Paulo: Martins Fontes, 2005. LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos – disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004.	
CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	MACEDO. Sandra Regina Brito de	M	2014	USP	Gestão Escolar	ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições . Fundação Vitor Civita, 2011. ARROYO, Miguel G. O significado da infância . In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasil/MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC, 1994, p.88-92. BRUNO, Eliane B. G., ABREU, Luci Casto de, e MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria N. de S. e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade . São Paulo: Edições Loyola 2010. CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In ALVES, Nilda. Educação e Supervisão . O trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2006. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escolar . São Paulo: Edições Loyola, 2010. P. 61-70.	-
SENTIDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA SAÍDA PSICANALÍTICA	MONTAN HEIRO. Aline Gasparini	M	2015	USP	Psicologia da Educação	HORKHEIMER, M. Meios e fins. In: _____. Eclipse da razão . São Paulo: Centauro, 2002, p. 9-62. FREUD, S. (1916-1917) Conferência XXIV: O estado neurótico comum. In: Edição Standart Brasileira das Obras Completas , v. XVI, Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 441-457. _____. (1914) Contribuição à história do movimento psicanalítico. In: Obras completas , v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a, p. 245-327. _____. (1914) Sobre a psicologia do colegial. In: Obras Completas , v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b, p. 418-423. _____. Análise terminável e interminável. In: Edição Standart Brasileira das Obras Completas ,	-

						<p>v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1937, p. 239-287. GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13. n. 17, p. 57-70, Jan./Abr. 2008. NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991. PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Nova Enciclopédia: Lisboa, 1993.</p>
<p>TROCAS INTERGERACIONAIS ENTRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES AOS SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO</p>	<p>RAMOS. Tiago Henrique da Silva</p>	M	2015	USP	<p>Psicologia da Educação</p>	<p>AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. Revista USP, São Paulo, dez, jan, fev,1990-1991. ALMEIDA, M. I. Formação continuada de professores. Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 3-10, 2005. ALMEIDA, S. V. & LARA, A. M. B. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p. 106 - 117, mar. 2005. ATTIAS-DONFUT, C. & LAPIERRE, N. La dynamique de les générations. In: Communications, 59, 1994. pp. 5-13. BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da Educação e mudanças na LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: Brzezinski, I. (org.) LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. EISENSTADT, S. N. De geração a geração. São Paulo, Perspectiva, 1976. (Coleção Estudos, 41). FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. Série Idéias n. 12, São Paulo: FDE, p. 25-33, 1992. FEIXA, C. & LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. Revista Sociedade e Estado, Vol. 25, nº 2, maio/agosto de 2011. GUIMARÃES, V. S. Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004. LIMA, V. M. M. A formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007. MANNHEIM, K. El problema de las geraciones. In: Revista Española de investigaciones sociológicas, n. 62, p. 193-244, 1993. MEAD, M. Le fossé des générations, Paris, Editions Denoël, 1971. NAKANO, M. Jovens no encontro de gerações: democracia e laços solidários no mundo do trabalho. Tese de Doutorado.</p>

					<p>Universidade de São Paulo, 2004. NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. _____ . Professores – imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.</p> <p>NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. ORTEGA Y GASSET, J. “La idea de las generaciones”, El tema de nuestro tiempo, Obras completas, Vol. 3, Madri: Revista de Occidente, pp. 145-156 [The modern theme, Nova York: Harper & Row, 1961] [1966]. SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.</p> <p>TARDIF, M & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.</p> <p>TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012. TORRES, M. L. A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.</p>	
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR E O EXERCÍCIO DO SABER FORMACIONAL DE DIRETORES E COORDENADORES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO – CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PROFISSIONALIDADE EMERGENTE</p>	<p>SILVA. Marilene Negrini da</p>	M	2015	U S P	<p>Gestão Escolar</p>	<p>ALTET, M. As pedagogias da aprendizagem. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1997 _____ et al. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003. CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). Magistério Construção Cotidiana. São Paulo, Vozes, 1999. CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução de Adail Sobral. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007. HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977. _____. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra. 8. ed. 2008. LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p.259-284. MERCADO, Ruth. Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Economica, 2002. NÓVOA, A. O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 2007. _____. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. Ed.</p> <p>SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. Revista de Estudos Curriculares, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.</p>

						<p>Lisboa: Dom Quixote, 1995. _____. Profissão Professor. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997. _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.</p>	
<p>CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DIRETORES DE ESCOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO – 1990/2009</p>	<p>KLEBIS. Augusta Boa Sorte Oliveira</p>	D	2010	Unesp	Gestão Escolar	<p>BARDIN, Laurence. <i>Análise de Conteúdo</i>. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007. FAIRCLOUGH, N. <i>Discurso e mudança social</i>. Brasília: Editora da UNB, 2001. RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. <i>Análise de Discurso Crítica</i>. São Paulo: Contexto, 2006. RIBEIRO, José Querino. <i>Fayolismo na Administração Escolar das Escolas Públicas</i>. São Paulo: USP, 1938. _____. <i>Ensaio de uma teoria de administração escolar</i>. Administração escolar e educação comparada Boletim nº 158, nº 1, USP, 1952. SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). <i>Política e Gestão da Educação: Entre dois olhares</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.69-82 SANTOS, Clovis Roberto dos. <i>O gestor educacional de uma escola em mudança</i>. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.</p>	<p>BARROSO, João. <i>Educação de todos, para todos e com todos</i>. João. Escola, Projetos, Redes e Territórios. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998. (Cadernos PEPT – 16) _____. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: <i>O século da escola. Entre a utopia e a burocracia</i>. Porto, Portugal: Asa Editores II, AS, 2000, pp. 63-94. _____. Gestão Local da Educação: entre o Estado e o Mercado, a responsabilidade coletiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). <i>Política e Gestão da Educação: Entre dois olhares</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. _____. <i>Políticas educativas e organização escolar</i>. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.</p>
<p>A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE</p>	<p>XAVIER. Giseli Pereli de Mora</p>	D	2011	UFRRJ	Políticas Educacionais	<p>CANAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana Petrópolis: Vozes, 1998, p.237-250. _____. Sociedade multicultural e educação: desafios e tensões. In: CANAU, V. M. (Org.). Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.13-37. _____. (Org.). Sociedade Educação e Cultura (s). Questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2008. _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, v.13, n.37, p. 45-56, jan./abr. 2008a. _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F., CANAU, V. M. Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: vozes, 2008b, p.13-37. CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? Cadernos</p>	

					<p>de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n.102, nov./1997, p.89-107. _____ . Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195. _____ . Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.15, jan./jun. 2003, p.49-57. _____ . Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. Reunião Anual da ANPEd, 28. Caxambu, 2005. _____ . Práticas educativas e identidade/diferença negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais. II Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande, MS, set. 2006. MARIANO, A. L. S. A Pesquisa sobre Formação de Professores e Multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios. Tese de Doutorado. São Carlos: Faculdade de Educação/UFSCar, 2009.</p>	
<p>AS IMPLICAÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE CONSUMO DE ÁLCOOL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BREVE APLICADA POR PROFESSORES</p>	<p>CRUZ. Luciana Aparecida Nogueira da</p>	D	2011	Unesp	<p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>ALAVARSE, G. M. A.; CARVALHO, M. D. B. Álcool e adolescência: o perfil de consumidores de um município do norte do Paraná. <i>Esc Anna Nery R Enferm</i>, v. 10, n. 3, 2006, p. 408-416. FORMIGONI, M. L. O. S. (Coord.) <i>A intervenção breve na dependência de drogas: a experiência brasileira.</i> São Paulo: Contexto. 1992. CRUZ, L. A. N.; MARTINS, R. A.; TEIXEIRA, P. S. Julgamento sóciomoral entre estudantes que fazem uso de bebidas alcoólicas: aceitabilidade, categorias de justificação e jurisdição de autoridade. <i>Revista eletrônica de saúde mental álcool e drogas</i>, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2008a. DIMEFF, L. A.; BAER, J. S.; KIVLAHAN, D. R.; MARLATT, G. A. <i>Alcoolismo entre estudantes universitários: uma abordagem de redução de danos.</i> São Paulo: Editora da Unesp. 2002. GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; NAPPO, S. A.; CARLINI, E. A. <i>I Levantamento Domiciliar Nacional sobre Uso de Drogas Psicotrópicas. Parte A: Estudo Envolvendo as 24 Maiores Cidades do Estado de São Paulo - 1999.</i> São Paulo: CEBRID/Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina. 2000. PELEG, A.; NEUMANN, L.; FRIGER, M.; PELEG, R.;</p>

						SPERBER, A.D. Outcomes of a brief alcohol abuse prevention program for Israeli high school students. <i>Journal of Adolescent Health</i> . v. 28, n. 4, p. 263-269. 2001.	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PROGRAMAS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA: O DIÁLOGO POSSÍVEL REVELADO NA PÓS-FORMAÇÃO.	ALLAN. Luciana Maria Vaz	D	2011	U S P	TIC'S	<p>ABRANCHES, Sérgio P. Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do nordeste e a informática na educação. 2003. 284 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. ALMEIDA, Fernando J. de; FONSECA JR., Fernando M. Aprendendo com Projetos: Coleção Informática para a Mudança na Educação. Brasília: MEC, SEED – Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO,2000b. _____; _____.</p> <p>Educação e informática: Criando ambientes inovadores. Col. Informática para a Mudança na Educação. Brasília: MEC, SEED – Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, 2000a. _____.</p> <p>Formação contínua de professores: um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação. 2006. 203 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. ARAGÃO, Wilson Honorato. Historiando a política de formação de pedagogos em serviço da UFRN. 2004. 202 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. CUNHA, José E. da. Formação continuada de professores: tendências e perspectivas da formação docente no Brasil. <i>Dominium</i>, Natal, ano III, v. 3., set./dez, 2005. FERREIRA, Ana Claudia L. D.; CABRAL, Jackson C. EAD como Facilitadora da Formação Continuada do Professor. Projeto Competências na EAD do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação da FAGED/UFRGS. FERREIRA, Claudia R. Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola. 2004. 145 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. KENSKI, Vani M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas: Papyrus, 2003.</p>	
O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO DE UM GRUPO DE	AZEVEDO . Priscila Domingue s	D	2012	U F S C	Teoria pedagógica (formação de professores)	BARBOSA, Maria Cármen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. Currículo sem Fronteiras , v. 6, n.1, p. 56-69, jan./jun. 2006a. _____. Os resultados da	

<p>PROFESSORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</p>			A R		<p>avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., novembro 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010. DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999. FIORENTINI, Dario. Grupo de sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, Dario; CRISTOVÃO, Eliane Matesco (Org.). Histórias e investigações de/em aulas de matemática. Campinas/SP: Alínea, 2006. FIORENTINI, Dario; MIORIN, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. Boletim SBEM-SP, n. 7, jul./ago. 1990. IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. _____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. _____. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. KISHIMOTO, Tizuko (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996. _____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 1998. _____. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cengage Learning, 1994. VAN DE WALLE, John A. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. Educação matemática: Temas de investigação – Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, p. 185-239, 1992. _____. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. Revista Educação e Matemática, Lisboa, n. 31, p. 09-12, 1994. _____. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 24, p. 63-70, set./dez. 2000.</p>	
<p>A CIRCULAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PEC-MUNICÍPIOS NA</p>	<p>PORFÍRIO . Luciana Cristina</p>	D	2 0 1 2	U S P Teoria pedagógica (formação de professores)	<p>MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (org.). A difusão mundial da escola. Lisboa Educa, 2000. _____. RAMIREZ, F. O. La institucionalización de la educación. In:</p>	<p>BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras. v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. Education Reform: a critical and post-</p>

<p>PERSPECTIVA DOS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO</p>					<p>Schriewer, J. Formación del discurso en la educación comparada. Trad. José M. Pomares et al. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. _____; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World expansion of mass education – 1870-1980. Sociology of education, v.65, n.2, p.128-149, 1992. _____.</p> <p>Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (org.). A Difusão Mundial da Escola. Lisboa: Educa, 2002, p. 15-32. NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1991. _____.</p> <p>Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38. _____.</p> <p>O Passado e o presente dos Professores. In: _____ (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995a. _____.</p> <p>Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1995b. _____.</p> <p>Modèles d'analyse en education comparée: le champ et la carte. Les Sciences de l'Éducation, p. 9-61, n.2-3, 1995c.</p> <p>SCHRIEWER, J. (org.). Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. (Colección Educación y conocimiento). _____.</p> <p>Formas de externalização no conhecimento educacional. Trad. Carlos André Peralta e João Freire. Lisboa: Educa, 2001. (Cadernos Prestige). _____.</p> <p>Sistema-mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.76, n.182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995.</p>	<p>structural approach. Buckingham / Philadelphia: Open University Press, 1994. _____.</p> <p>Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.</p>
<p>A SUPERVISÃO COMO PARTE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR SOCIAL: UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO</p>	<p>SILVA. Gerson Heidrich</p>	<p>D</p>	<p>2 0 1 3</p>	<p>U S P</p> <p>Teoria pedagógica (formação de professores)</p>	<p>ALARCÃO, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.</p> <p>ALONSO, M. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. - 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>CAMPOS, J.; GONÇALVES, T. Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios. Coleção: Situações de Formação. Portugal: Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago - 3810-193 Aveiro, Julho de 2010.</p> <p>FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: uma</p>	

						reflexão crítica. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.	
ESTUDO DE CASO REFERENTE A UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA O USO DAS TIC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	SERRA. Glades Miquelina Debei	D	2013	U S P	TIC'S	ALLAN, L.M.V. <i>Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós- formação.</i> Tese (doutorado). Faculdade de Educação – USP/SP. 2011. MASETTO, Marcos T. <i>Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.</i> In: MORAN, J.M., MASSETO, M.T., BEHRENS, M.A. <i>Novas Tecnologias e mediação pedagógica.</i> Campinas, SP: Papirus, 13ª. Ed. 2007. MORAN, J.M. <i>Ensino e Aprendizagem inovadores em tecnologias audiovisuais e telemáticas.</i> In: MORAN, J.M., MASSETO, M.T., BEHRENS, M.A. <i>Novas Tecnologias e mediação pedagógica.</i> Campinas, SP: Papirus, 13ª. Ed. 2007. PERRENOUD, P. <i>Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.</i> Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.	-
FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS DE CLASSES POPULARES: DO DIALOGISMO AOS GÊNEROS, A RESPONSABILIDADE DOCENTE	VAREJÃO . Joana D'Arc Souza Feitoza	D	2014	U F R J	Teoria pedagógica (formação de professores)	AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004. _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114. _____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76. _____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992a. _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992b. _____. Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010a. _____. Estética da Criação Verbal. SP: Martins Fontes, 2010b. _____. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010c. _____. A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.	BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. (org.), Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. _____. O poder simbólico. 16. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Ed. Bertrand Brasil, 2012.

<p>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO</p>	<p>FANIZZI. Sueli</p>	<p>D</p>	<p>2 0 1 5</p>	<p>U S P</p>	<p>Políticas Educaçãois</p>	<p>ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORINTINI, D. (Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-40. GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. NÓVOA, A. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 217-233. PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.</p>	<p>BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. _____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99. _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004. _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004. _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.</p>
--	---------------------------	----------	----------------------------	----------------------	---------------------------------	---	--