



## ASPECTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES: O CASO DA CIDADE DE GOIÂNIA

**Jane Darley Alves Dos Santos**  
*Universidade Federal de Goiás*

**Agustina Rosa Echeverría**  
*Universidade Federal de Goiás*

### Resumo

O presente trabalho é o resultado de uma investigação cujo objetivo foi discutir e compreender o papel que o gestor educacional da educação básica poderá assumir no âmbito das políticas de formação do professor. Enfocamos cinco aspectos que atuam na qualidade do ensino: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a política de formação docente e a importância das condições físicas das escolas. A pesquisa envolveu seis gestores de várias regiões da cidade de Goiânia. Os instrumentos metodológicos foram análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que o perfil do gestor proposto por essas políticas e incorporados por ele na sua prática e no seu discurso é o de um líder com competências gerenciais/administrativas, mas não sem resistências e contestações, mesmo sendo ações isoladas, pois na escola prevalece a cultura do individualismo e do isolamento.

**Palavras-chaves:** Formação de professores, Formação de gestores, Políticas públicas.

## **RELEVANT ASPECTS OF PUBLIC POLICIES OF MANAGERSEDUCATION: THE CASEOF THE GOIÂNIA CITY**

### **Abstract**

The present work is the result of an investigation whose objective was to discuss and to comprehend the role that the educational manager of basic education could assume under teacher training policy. We focus especially five aspects that act on the quality of education: the initial and continuous education, the salary and the career plan, the teacher training policy and the importance of the physical conditions of schools. The research involved six educational managers from various regions of the Goiania city. The methodological instruments were analysis of documents and semi-structured interviews. The results indicated that the profile of the manager proposed by these policies and incorporated by the manager in his practice is a profile of a leader with management and administration skills, but not without resistances and contestations, even being isolated actions, it prevails in the school the culture of the individualism and isolation.

**Key words:** Teacher-training Development of managers, Teacher education policies.

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou discutir e compreender o papel que o gestor das escolas estaduais da cidade de Goiânia poderá assumir no âmbito das políticas de formação, bem como identificar as perspectivas que se delineiam para a educação e especificamente para a formação dos gestores e dos professores. Enfocamos especialmente cinco aspectos que atuam de forma determinante na qualidade do ensino: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a política de formação docente e a importância das condições físicas das escolas. São problemas que interferem diretamente na profissão de professores e gestores, bem como na vivência desses profissionais com a realidade cotidiana da educação. A discussão apresentada situa-se no campo dos estudos sobre a formação de professores, em particular as políticas de formação de professores. O Quadro 1 que sintetiza o instrumento utilizado, os objetivos e as dificuldades relativas ao processo vivenciado.

**Quadro 1 – Construção dos dados**

Coleta de dados	Participantes	Motivo da escolha dos participantes	Instrumento de coleta	Objetivo da entrevista	Dificuldades encontradas durante as entrevistas
nov/08	Subsecretário Estadual de Educação do Estado de Goiás	Responsável por fazer o elo entre os gestores e a secretaria de Educação do Estado de Goiás, por isso conhece bem as escolas e os gestores.	Entrevista semiestruturada (piloto)	Coletar informações preliminares para reformular os temas da entrevista e também selecionar os gestores que iriam participar das entrevistas seguintes.	A entrevista foi remarcada para que o participante tivesse oportunidade de procurar mais informação sobre o assunto pesquisado.
jan/09	Gestor A	Possuem diferentes graus de influência e adquiriram uma importância estratégica, de acordo com o contexto anteriormente discutido, na elaboração e na implantação das políticas públicas relacionadas à formação de professores.	Entrevista semiestruturada	Compreender como estão pensando as questões focalizadas na pesquisa.	Resistência para participar da pesquisa, o que ocasionou horas de espera e muita insistência por parte da pesquisadora.
mar/09	Gestor B				
abr/09	Gestores C e D				
mai/09	Gestor E				
jun/09	Gestor F				

Para identificar e selecionar os gestores que participaram da pesquisa, buscamos informações junto à Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás e também junto aos próprios gestores. A seleção deles seguiu os seguintes critérios: tempo mínimo de gestão de pelo menos dois anos; e estar

participando de formações e reuniões oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas no período compreendido entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009. Optamos pela entrevista semiestruturada, como instrumento metodológico, por ela nos propiciar liberdade para desenvolvermos cada situação de maneira mais adequada. Com esse recurso é possível explorar mais amplamente uma questão, oferecendo aos entrevistados uma relativa liberdade para que expressem suas opiniões e pontos de vista.

Os resultados a que chegamos assinalam que as novas regulações introduzidas pelas reformas educativas implantadas desde a década de 1990, postulam à formação de um perfil profissional, difundindo uma concepção de gestão mais técnica e supostamente neutra, oferecendo soluções simplistas para o enfrentamento dos complexos problemas educacionais. Além disso, as entrevistas revelaram as dificuldades dos gestores em assumir um efetivo papel na elaboração, discussão e planejamento das estratégias escolares, assim como a percepção ética/política dos complexos problemas educacionais.

Verificamos a necessidade da criação de espaços de discussões coletivas como forma de resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, a qual está perdida em meio às ações voltadas para individualizar o professor e o gestor.

### **1.0 contexto da formação e do trabalho docente**

Na década de 1970, o mundo capitalista atravessou uma profunda recessão que acentuou a desigualdade entre países. As raízes dessa crise foram desencadeadas pela combinação de fatores sociais, políticos e econômicos. Podemos destacar, em relação a esse acontecimento, a queda no lucro das grandes empresas devido ao fato de o modelo capitalista de produção Fordista/Taylorista<sup>1</sup>, gestado nos Estados Unidos, ter gerado uma saturação dos mercados nos países ricos.

---

<sup>1</sup>Modelo mundialmente articulado de expansão internacionalista da produção capitalista-industrial que se sucedeu à segunda guerra. No início do período, o modelo tratava de garantir um surto de acumulação por meio da disseminação universal de um padrão produtivo, que submetia extensas massas de trabalhadores a um regime de exploração mais intensivo de trabalho, fundado na utilização de linhas contínuas de montagem semiautomáticas no

Estas transformações no processo produtivo elaboraram um discurso voltado à valorização do trabalho em equipe e à qualificação do trabalhador. Ocultam, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho inerentes a essa nova fase do capitalismo visando à reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas em diversas esferas sociais, como na educação (HARVEY, 1992). Essa crise do sistema produtivo iniciada na década de 70 foi traduzida em necessidade de reforma dos Estados, da educação e da formação de professores. E a reforma do Estado brasileiro entrou na agenda política a partir da década de 1990, quando o momento político-econômico que o país vivenciava favorecia a adoção de uma política neoliberal (VIEIRA, 1995).

No ano de 1995, o Governo de Fernando Henrique Cardoso implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo Ministro, à época era Luís Carlos Bresser Pereira. Este plano ficou conhecido como Plano Bresser Pereira.

Diante de um quadro de crise mundial, ganhou força, no Brasil, o discurso que colocava o setor público estatal como ineficiente, corrupto e arcaico, ao mesmo tempo em que se propunham ações de caráter descentralizadoras e privatizantes. A reforma do Estado envolve, essencialmente, a redefinição de seu papel, na medida em que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, cuja ênfase recai sobre a qualidade e a produtividade. Desse modo, “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.” (BRASIL, 1995, p. 14-15). Envolve também a redefinição do papel do Estado na gerência das políticas públicas, minimizando sua atuação nas políticas sociais. O Estado passa a ser entendido

---

interior de fábricas. Da década de 1960 para cá, esse regime teve sinais de esgotamento e, por isso, se reestruturou de forma a adotar a chamada acumulação flexível (conjunto de variações na forma de organização do processo produtivo com a introdução de circuitos automatizados, flexibilizações das técnicas operativas e de controle do processo de trabalho, além do surgimento de formas diferenciadas de fornecimento de serviços financeiros e de técnicas comerciais, favorecidas pelas conquistas da informática) (MELLO, 2004, p. 32).

não mais como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador desses serviços, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade.

Essas orientações políticas, em linhas gerais, têm provocado uma deterioração na oferta dos serviços sociais públicos, especialmente nos setores como o da educação, além de abrir todo um campo para a transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual (CHAUÍ, 2008). Daí a necessidade de modernizar e adotar, nos sistemas de ensino modelos gerenciais que ajustassem a educação às emergentes exigências da economia e do mercado de trabalho. O mercado exigia a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de se adequar às transformações ocorridas no modo de produção.

Dessa forma, em sintonia com a Reforma do Estado Brasileiro, importantes reformas educacionais concentraram-se na década de 1990, as quais contemplaram mudanças organizacionais e administrativas nos sistemas de ensino. As ideias básicas, presentes na reforma educativa brasileira da década de 1990, têm sua origem em reuniões e conferências como a de Jomtien, na Tailândia, intitulada Conferência Mundial de Educação para Todos. Esta conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), seu principal objetivo foi melhorar a educação e adequá-la às novas imposições mundiais.

Para Saviani (2008) tanto a conferência realizada em Jomtien quanto as posteriores a ela, vêm orientando as reformas educativas em todo mundo, especificamente no Brasil, e possuem uma concepção de educação que reitera a ideia de que a educação é elemento fundamental para a formação do "capital humano", adequado ao novo cenário produtivo. É preciso enfatizar, ainda, que em 1995, o BM indicou a educação, sobretudo a educação básica, como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável.

Em contraposição apoiados nas ideias de Freire (2007) defendemos uma educação com função sócio-política voltada para mudanças, contrária à hegemonia da ordem mundial, permeada pelos princípios da ética, da coletividade e do diálogo, que busque uma visão crítica da realidade e do próprio conhecimento, orientando a humanidade para uma responsabilidade e para uma ação de busca por uma sociedade mais humana e mais justa.

No entanto, novas formas de regulação encontram-se latentes desde 2003, e retornam agora, diante da institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, que são hoje o centro da política de formação em serviço. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. Essa nova configuração que se desenha para a formação de professores articula a CAPES à expansão da UAB e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto n. 6.096/07).

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, se apresenta como uma forma de aligeirar, baratear e privatizar a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada, pelos elaboradores dessas políticas públicas, mais como uma política compensatória, que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares para uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional.

Mais recentemente, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a, p. 1). E, por fim, a aprovação do Projeto para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que apresenta as vinte metas, acompanhadas das respectivas estratégias, que deverão ser alcançadas pelo país até 2020 (BRASIL, 2010).

Apesar do movimento dessas reformas educativas, não se pode deixar de enfatizar os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas contemporâneas de formação e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciar uma gestão democrática. Isso significa dizer que, em relação às políticas de formação de professores, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e ainda precisa ser mais compreendida e questionada.

## **2.A política de formação de professores e de gestores no contexto da reforma**

Um ponto fulcral da reforma educacional em andamento está colocado sobre os sujeitos que são vistos como o elo dessa política com a sociedade, o gestor escolar e o professor. Em vários documentos internacionais está destacada a importância do papel dos professores e gestores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação. A falta de preparo dos professores e gestores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais e por documentos internacionais (BM, 1995), como uma das causas mais relevantes dos graves problemas educacionais, entre eles, o insucesso escolar dos alunos.

Tais proposições internacionais estão fortemente presentes no projeto de formação de professores e gestores apresentado pelo governo brasileiro. A formação docente ganha destaque na política educacional, principalmente a

partir da promulgação das novas diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96).

O que presenciamos após a legislação foi uma grande expansão do oferecimento de cursos de formação continuada em serviço para professores e gestores em todo território nacional, com a utilização de novas tecnologias com formato de cursos de curta duração, o que secundariza o conhecimento teórico. Não somos contra o uso de tecnologias durante a formação, o que questionamos é o fato de que, na maioria desses programas, as formas virtuais constituem alternativas exclusivas do trabalho pedagógico, em detrimento da forma presencial, do diálogo, do estudo concentrado e da construção coletiva entre formadores e formandos (ANFOPE, 2002; ECHEVERRÍA; BELISÁRIO, 2008).

Expressão deste movimento de secundarização do conhecimento teórico e a expansão de cursos de formação é a nova configuração que vem se dando à pós-graduação da área, a partir de 2000, com a criação dos cursos de pós-graduação em ensino de ciências e matemática, na área multidisciplinar, separados da área de educação na CAPES, com a abertura de mestrados profissionais na área da formação de professores, separados dos mestrados acadêmicos da área da educação. A Portaria normativa nº. 17 de 28 de dezembro de 2009 da CAPES afirma em um dos seus artigos que a carga horária docente e condições de trabalho devem ser compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial. Evidenciando a precarização e o aligeiramento do curso (BRASIL, 2009c).

Uma análise da lógica que sustenta esta proposta nos leva a constatar a concepção instrumental, pragmatista e utilitarista do conhecimento subjacente a ela, aliada à lógica da flexibilização (que se explicita no enunciado de que “algumas exigências “dependem da área”); o rebaixamento das exigências de qualidade quando comprime o tempo de titulação para, no mínimo de um ano e máximo de dois, e no indicativo de diminuir exigências em termos da titulação dos docentes e do objeto de avaliação do curso. A portaria abre a possibilidade de que não-doutores, “com comprovada e pertinente experiência profissional” (ainda que não se saiba sob quais critérios), ministrem aulas, co-orientem e

participem de bancas. Evidencia-se o profundo aligeiramento e a precarização da formação.

Vários autores já se dedicaram a estudar este contexto e os processos que unificam as reformas educacionais, e suas conclusões mostram que as reformas tiveram como foco a introdução de mecanismos gerenciais nos sistema de ensino, baseados no binômio “eficiência e eficácia” e responsabilização pelos resultados. Assim a reforma brasileira visou descentralizar as ações do Estado: tomou a escola como unidade administrativa, instituiu o financiamento per capita, implementou exames nacionais de avaliação dos processos de aprendizagem, atribuiu novas funções aos docentes e fomentou a formação estratégica de gestores no formato gerencial.

Enfim, sob muitos pontos de vista, instituiu rationalidades de governo que estimulam novas formas de gerencialismo e autogerencialismo que supõem a participação ativa dos trabalhadores docentes em sua própria sujeição, só para citar alguns aspectos. (SHIROMA, 2006; BALL, 2004; AZEVEDO, 2002).

O gerencialismo possui características que se assemelham aos dos métodos e modelos de gestão empresarial, tais como: financiamento compartilhado das políticas sociais, mediante a interação de recursos públicos e privados; manutenção da centralidade e controle das decisões políticas e estratégicas e descentralização de ações consideradas menos importantes ou de segunda ordem (BARRETO, 2007). Na perspectiva da visão gerencial, a gestão educacional é improdutiva, faltam a ela controle e parceria com a família e a comunidade. As palavras de ordem, nesse caso, são eficiência e eficácia, definidas como maior produtividade ao menor custo.

Nesse contexto, professores e gestores, escolhidos e treinados dentro de um enfoque comportamental, são transformados em gerentes “autônomos”. Para Contreras (2002), a palavra autonomia tornou-se slogan desse tipo de formação. Ela é ressignificada dentro da política de formação docente e possui um caráter meramente técnico. É utilizada somente para provocar atração emocional e evocar ideias que parecem positivas e, ao redor das quais, se pretende criar consenso e identificação. Os slogans, na verdade, escondem

diferentes pretensões e significados de acordo com interesses e ideologias dos idealizadores dessas políticas.

Contrapondo ao modelo gerencialista e técnico de gestão, propomos a gestão democrática da educação pública, motivo de luta dos segmentos sociais organizados, como a ANPED que lançou um documento intitulado Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado, no qual defende uma educação pública, laica e de qualidade e uma gestão democrática como direito social para todos e todas e para o futuro do país. Pensamos a gestão democrática como um dos meios para que os indivíduos avancem na conquista da cidadania.

A ênfase na prática durante a formação também ganhou centralidade durante as reformas educacionais. A justificativa apresentada para isso é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato com o meio em que deverá atuar, devendo, desde o início de sua formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto na realização dessas tarefas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano. Essa proposta de formação se fundamentou no que ficou conhecido como epistemologia da prática (FREITAS, 2004).

No entanto, essas ideias sofreram críticas quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, ou seja, “a prática pela prática”, resultado de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria, ou seja, uma reflexão individual. Nesse contexto a dimensão mais abrangente da formação é suprimida por um saber-fazer prático, que compreende apenas ações cotidianas, sem que seja, nessa perspectiva, incorporada a produção de uma consciência das implicações econômicas, políticas e sociais subjacentes às atividades do ensino (PIMENTA, 2002; ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, 2010). Por isso é importante destacarmos o conceito de prática entendido por nós, como um elemento teórico – prático; e não um tipo de operação mecânica pautada na resolução de problemas imediatos, logo o conhecimento do

professor é formado pela experiência concreta, em local de trabalho, sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus projetos, seu acervo de experiência teórico e prático em constante processo de reelaboração (PIMENTA, 2010).

Após a adoção de uma política de formação, voltada única e exclusivamente para atingir metas de natureza quantitativa, o que se vê é uma simplificação da formação dos profissionais da educação. Soma-se a isso a precarização do trabalho dos gestores e professores e a perda da identidade de ambos. Resultado de medidas que adotam um modelo que configuram a escola como uma empresa competitiva, onde proliferam as contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho, e daí decorrem o aumento do sofrimento subjetivo, com consequente neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas. É nesse jogo contraditório das questões conjunturais e estruturais que é preciso intervir para que o professor no processo de formação adquira uma aguda consciência da realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade.

Portanto, os professores podem responder de diferentes modos às mudanças “impostas”, desde a aceitação (passiva) até ao pró-ativismo, coexistindo, portanto, diferentes visões sobre a atual política de formação docente, tais como: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a educação e a formação docente inseridas no contexto neoliberal e a importância das condições físicas das escolas. É sobre este conjunto de questões a partir das vozes dos gestores que nos propomos a refletir.

### **3.Os cinco pilares da política de formação docente: o que dizem os gestores**

#### **3.1.A formação inicial**

Os gestores demonstraram compreender a importância que os conhecimentos pedagógicos têm para a formação e atuação docente e ao mesmo tempo reconhecem a desvalorização desse campo durante a formação inicial. E isso

nos remete ao fato de que a docência é vista como um dom carregado de despréstígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano. Cunha (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar que o ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão do professor. Inserido na condição de profissão complexa, o magistério exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico. Para exercer a profissão de professor, além do reconhecido domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, o professor precisa lançar mão de outras tantas competências próprias de sua profissão. A atual política de simplificação da formação docente, em curso, contraria essa visão e ignora a complexidade do ser professor.

Ainda sobre a formação inicial, os gestores pesquisados relatam que ela é excessivamente teórica, e que a prática pedagógica deveria ser mais privilegiada nos cursos de formação. A fala do gestor “B” sinaliza como a formação dos docentes está distante da realidade vivenciada pelos professores:

Foi Deus que me deu sabedoria para enfrentar tantos problemas que eu vivencio aqui. Por exemplo, a violência e as drogas são situações comuns entre os alunos da nossa escola. A formação deveria ser mais prática, para que de alguma forma nos preparasse mais para essa realidade (GESTOR, “B”).

Ante a ausência de uma formação adequada é até compreensível o apelo que o gestor faz à intervenção divina. Concordamos com ele, quando afirma a necessidade da formação levar em conta a vivencia da prática escolar, mas pensamos que deixar que apenas a prática ensine os professores a lidarem com questões, como a da violência, exemplificada pelo gestor “B”, leva a um possível “praticismo” daí decorrente, como argumentamos anteriormente. A política para formação de professores afirma que as competências profissionais essenciais ao desenvolvimento de uma educação de qualidade são adquiridas na prática cotidiana de ensino. A formação prática, propalada nos documentos oficiais de acordo com Brzezinski (2002), trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer. Pela dimensão e complexidade

da prática docente, entendemos ser necessário um suporte teórico contextualizado nessa mesma prática, para que o professor possa ultrapassar suas dúvidas e seus conflitos, suas convicções, suas contradições, e construir um contraponto significativo sobre um “saber sobre” e um “saber como” atuar em relação às diversas situações vivenciadas no ambiente da escola (SACRISTÁN, 1998).

### **3.2.A formação continuada**

Questionados sobre a formação continuada dos professores, os gestores entrevistados argumentaram que existem muitos cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, mas os professores, mesmo com tanta oferta, pouco se envolvem por falta de tempo ou de interesse.

Nós vemos até uma boa vontade da subsecretaria, eles oferecem, mas o problema é que o professor não tem tempo e nem interesse devido à jornada tripla de trabalho: de manhã, à tarde e à noite. Ele acaba não tendo tempo para essa formação continuada. Eu, por exemplo, fiz formação continuada em muitos fins de semana, porque não tenho tempo de fazer no meio de semana. Além disso, durante a formação não temos oportunidade de trocar experiência (GESTOR “C”).

O gestor destaca um ponto que consideramos muito importante quando se pensa na formação continuada: o fato de o professor precisar de tempo para realizar essa formação. Ele percebeu as contradições das políticas desse campo, em ofertar e não viabilizar condições para que o professor consiga de fato participar de um processo formativo.

A partir da década de 1990, houve uma maior execução das políticas neoliberais para formação de professores, que passaram a usar estratégias, como a formação continuada, a fim de realizar o processo de ajuste estrutural com enxugamento de recursos destinados à educação, como analisamos anteriormente. Nesse sentido, a formação continuada, no formato de cursos com tempo reduzido, como destacou o Gestor “C”, teria a função de apenas reparar lacunas deixadas pela formação inicial, contribuindo ainda mais para o aligeiramento e o barateamento da formação. O Estado não estaria se responsabilizando por criar as condições para que a formação continuada se tornasse um processo de crescimento pessoal e profissional para os professores.

O depoimento do gestor sinaliza, também, a ausência de ações que possibilitam o diálogo e a discussão entre os professores durante a formação continuada. Esse formato de formação continuada contribui para isolar ainda mais o professor, porque não dão oportunidade a ele para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e coletiva. Essa ausência de discussões coletivas entre os professores em formação, descrita pelo gestor “C”, vai de encontro às práticas formativas que permitem a participação e o envolvimento dos professores, valorizando seus saberes e seus valores, levando em consideração as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores em formação continuada. Por isso, defendemos que essa formação deve ser compreendida como um processo de construção permanente do conhecimento pessoal e profissional dos professores (NÓVOA, 1997).

Os nossos entrevistados destacaram que quem mais participa dessa formação são gestores e secretários. Além disso, exaltaram o fato dos cursos serem voltados para a administração da escola. Esse tipo de formação da qual se referem os gestores ficou conhecida como tendência gerencial e surgiu no contexto da reforma do Estado brasileiro. Essa reforma promoveu principalmente a descentralização administrativa do ensino. Seria necessário formar os gestores para serem gerentes/técnicos/administrativos, para então seguirem a “cartilha” da reforma, aproximando a gestão e a organização escolar dos princípios da eficiência e da eficácia, subordinando a escola à lógica do mercado e atendendo aos princípios que constituem a Teoria da Qualidade Total<sup>2</sup> (SHIROMA, 2004).

#### **4.A importância das condições físicas nas escolas para o exercício da profissão docente**

Os entrevistados apontam que, em relação às condições físicas, ocorreram melhorias na maioria das escolas. Eles citam os laboratórios, a ampliação de

---

<sup>2</sup>A administração da qualidade requer excelência do processo de produção, mantendo um padrão elevado de desempenho e estabelecendo um planejamento que garanta a ausência de deficiências no decorrer deste processo. O controle da qualidade total garante a satisfação do cliente, ao mesmo tempo, em que assegura os interesses econômicos da empresa. O fator humano é essencial, pois a obtenção da qualidade depende da participação e do apoio das pessoas envolvidas (SAVIANI, 2008, p. 437).

salas, a compra de equipamentos e pequenos reparos. Conforme relato do gestor “C”:

Mas isso é resultado de uma parceria da subsecretaria do estado com a secretaria de São Paulo. Existe um programa comum entre os dois Estados para desenvolver um projeto nas escolas. Com o objetivo de buscar parceria com empresas privadas, essas empresas passam a apoiar a gestão, que é uma gestão autônoma. Esse projeto chama parceiros da educação. Então, fui a São Paulo num projeto da secretaria, ai o projeto veio para Goiás, esta é a primeira escola do projeto a ter um parceiro: o grupo Odilon Santos. (GESTOR “C”)

O programa a que se refere o gestor é um curso que acontece em São Paulo, realizado pela Secretaria de Educação desse estado. Nesse curso, os gestores “aprendem” a fazer parcerias com empresas privadas.

Por esse relato, é possível inferir que os gestores consideram a parceria do Estado com a iniciativa privada, através de convênios, a grande responsável pelas benfeitorias físicas consideradas. Eles não questionam o fato de a política oficial brasileira, que ganhou força após 1995, orientar o próprio gestor a buscar recursos mediante contratos e convênios com a iniciativa privada. Como já foi discutido, o Estado não é mais o titular na execução da educação, assume apenas a função de fiscalizador e regulador, delegando a outras instituições, como as empresas, a execução das políticas sociais. Com isso percebemos a tendência gerencial da gestão escolar proclamada pela reforma do Estado brasileiro.

A proposta de parcerias entre escolas e iniciativa privada tenta se mostrar democrática, mas, na verdade, o que ocorre é uma administração economicista, segundo a qual educação e mercado estabelecem uma “estreita relação”. A lógica neoliberal transfere a educação da esfera dos direitos garantidos pelo Estado para a esfera do mercado, transformando-a em mercadoria. Por causa dessa ação, medidas como as parcerias com empresas privadas são “encaradas” pelos gestores como algo bom. Ao apreender a realidade de maneira acrítica, os gestores não atentam para o fato de que, com essas ações, a escola passa a se pautar na lógica do mercado, e gradativamente poderá se transformar em mais um bem de consumo.

De fato, o que ocorre é o cumprimento de normas por parte dos gestores, capaz de “render” resultados meramente quantitativos do desempenho escolar. Somado a isso, toda a responsabilidade da escola recai na figura do diretor. Contudo, Shiroma (2004) alerta para o fato de que essa liderança é de um tipo particular, cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central.

É possível perceber, com isso, que a tendência gerencial de gestão escolar aproxima-se dos objetivos proclamados pela reforma do Estado brasileiro na década de 1990, ao enfatizar essa responsabilização dos gestores. Por isso, os entrevistados se responsabilizam pela estrutura física da escola. Saviani (2008) defende que, com a projeção do Toyotismo<sup>3</sup> como condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor conceitos, como “qualidade total” e “vestir a camisa da empresa”, do âmbito empresarial para o escolar, redefinindo, principalmente, a gestão escolar. A partir daí, o gestor necessita de uma maior eficiência e eficácia, traduzida na busca por recursos junto à iniciativa privada e no aumento do número de alunos na escola. Nesse contexto cria-se uma situação em que o diretor fica refém de atividades burocráticas e acaba perdendo a visão das ações escolares como um todo, e isso faz diminuir as oportunidades de participação e integração deles no processo político/pedagógico que é de fundamental importância para a escola.

## **5.A política da formação de professores**

Quando perguntamos aos gestores sobre a política de formação de professores atrelada ao modelo neoliberal, a resposta para essa pergunta era quase sempre

---

<sup>3</sup>Elaborado por Taiichi Ohno, o toyotismo surgiu nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, esse modo de produção só se consolidou como uma filosofia orgânica na década de 70. O toyotismo possuía princípios que funcionavam muito bem no cenário japonês, que era muito diferente do americano e do europeu. O toyotismo tinha como elemento principal, a flexibilização da produção. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava essa produção, no toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele fosse demandado, no chamado Just in Time. Dessa forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretende-se que a qualidade dos produtos seja a máxima possível. Essa é outra característica do modelo japonês: a Qualidade Total. A crise do petróleo fez com que as organizações que aderiram ao toyotismo tivessem vantagem significativa, pois esse modelo consumia menos energia e matéria-prima, ao contrário do modelo fordista. Assim, através desse modelo de produção, as empresas toyotistas conquistaram grande espaço no cenário mundial (MELLO, 2004, p. 23).

uma referência ao cotidiano da escola. Eles demonstraram dificuldades em refletir sobre o assunto em questão, como exemplifica a fala do gestor “C”:

O professor na faculdade ele é formado distante dos problemas que acontecem aqui, eles ficam estudando muito tempo coisas que não vão encontrar aqui na escola. Por isso, eles precisam de uma metodologia mais próxima da realidade da escola, nem precisa estudar tanta coisa que nunca vai usar aqui. Eu mesmo estudei muita coisa que não precisa, tem que servir para alguma coisa aqui, porque temos muitos problemas graves (GESTOR “C”).

A concepção de formação de professores, sob o ideário da reforma educacional neoliberal, parte da prerrogativa de que, no campo educacional, podem ser aplicadas “receitas milagrosas” e a teoria em educação deveria funcionar como “fonte de soluções mágicas”. Tais concepções foram assumidas pelos gestores, como demonstra a fala do gestor “C”. Sendo assim, eles acabam defendendo as “respostas prontas” para solucionar os problemas de ordem social, principalmente o que relatam acontecer no cotidiano das escolas. Dessa forma, defendem que a teoria em educação deveria funcionar apenas para resolver problemas da prática. Defesa igualmente proposta pela atual política de formação docente, destacada na primeira parte deste trabalho. No nosso entendimento, essa ação está limitando a possibilidade de um processo formativo mais abrangente e integral, que envolva os gestores em discussões políticas sobre, por exemplo, quais as concepções que sustentam o modelo oficial de formação docente. A formação de professores, neste contexto de desvalorização da crítica consistente à realidade social, toma rumos que levam o professor a visões simplistas da complexa realidade educacional.

Por isso, entendemos como um desafio e um esforço conjunto das universidades, das escolas e dos sindicatos, a superação de modelos de formação atrelados somente à aquisição de técnicas e métodos individuais. Essa formação deverá se relacionar a questões políticas, históricas e filosóficas, as quais “sustentarão” a reflexão crítica dos gestores. Patto (2004) ressalta que essa empreitada não é fácil, mas é a única possibilidade de “resgate dos professores do lugar secundário em que foram postos pelo tecnicismo nada inocente”.

## 6.O plano de carreira e o salário dos professores

A opinião dos gestores sobre a questão salarial foi unânime na defesa da necessidade urgente de valorização do salário e da carreira do professor.

Como destaca o gestor “D”:

O salário está entre os pontos mais importantes, a secretaria tem que melhorar esse ponto. O professor tem que ser estimulado e valorizado para ensinar, não basta só a escola querer ir dar essa motivação (Gestor D).

Na fala do gestor, está presente a importância da valorização salarial para que o professor tenha condições de realizar seu trabalho. Para ele, o professor teria que ser valorizado pela tarefa de ensinar. Todavia, a implantação de um conjunto de diretrizes neoliberais e consequente reforma dos estados e da educação, a partir da década de 1990, nos possibilitou verificar que a implantação dessas medidas contribuiu para a queda do valor real do salário dos professores, juntamente com a precarização das relações de trabalho dos docentes. Foi nessa época também que a essência de ser bom professor, de ser professor valorizado, deixou de ser tarefa específica de ensinar, aspecto destacado pelo gestor “D”, a valorização profissional passa a estar atrelada à aprendizagem do aluno. Em alguns estados brasileiros, como São Paulo, os professores passaram a ser premiados com abonos salariais pela participação em avaliações individuais e também pelas notas dos alunos em exames como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), (SANTIAGO, 2009). Dias e Lopes (2003) criticam essa forma de valorização. Segundo as autoras, essa atitude vem provocando individualização e competição entre professores, comprometendo a luta por uma identidade e por valorização docente.

O plano de carreira, assim como o salário, é ponto considerado sensível entre os gestores entrevistados, mas apesar de reivindicar melhorias no plano de carreira, os gestores declararam que pouco conhecem sobre esse aspecto:

Existe o plano de carreira, e temos que agradecer porque tem, existem Estados que não tem. Não o conheço a fundo, mas eu acho que é um avanço, porque é algo que nos respalda (GESTOR “F”).

Pensamos que o não conhecimento do plano de carreira poderá restringir as lutas por melhorias nas condições de trabalho e de salários dos gestores e dos professores. O plano de carreira é lei desde 1997 e poucos sabem disso.

A Resolução nº 03, do CNE/CEB, de 08 de outubro de 1997, revogada pela Resolução nº. 02, do CNE/CEB, de 28 de maio de 2009, fixou diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Buscou-se, com isso, suprir a ausência de tal regulamentação na LDB/96. Desde a criação do primeiro fundo de financiamento, o FUNDEF, em 1996, tornou-se obrigatório, aos estados e municípios, a elaboração de planos de carreira para o magistério (BRASIL, 2009b).

Mas os gestores entrevistados destacam que a progressão na carreira, que deveria significar um incentivo, passa a funcionar como um simples mecanismo de defesa do valor do salário-base docente. E isso está provocando uma “corrida” competitiva por cursos de formação, que, além de provocar desgaste ao professor, muitas vezes não acrescentam nada à sua formação.

Eles também questionaram o declínio da dignidade e da valorização social da profissão docente, como afirmou o gestor “B”:

Nós não falamos nossa profissão, temos vergonha de dizer sou professor disso ou aquilo. O professor está muito desvalorizado e então prefere dizer que é biólogo a professor de biologia. Não é só salário, mas precisamos dele também (GESTOR “B”).

Sobre essa desvalorização social do professor, destacada pelos gestores, Nóvoa (1997) argumenta que existe uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu status profissional, de outro, sua permanência no discurso político e no imaginário social como um dos grupos decisivos para a construção de um futuro diferenciado. Com isso, evidencia-se o sentido da ação docente e a condição real dos professores (baixos salários e intensificação de trabalho). Dualidade que poderá comprometer a construção da valorização social e profissional do professor. Assim como os gestores, entendemos que essa valorização passa também pelo reconhecimento do papel do professor na sociedade.

### **Considerações finais**

Ao retomar a questão geradora das reflexões empreendidas expressa na problematização, nos dados e no objetivo: discutir e compreender o papel que o gestor educacional de nível médio poderá assumir no âmbito das políticas de formação, bem como identificar as perspectivas que se delineiam para a educação e especificamente para a formação dos gestores e dos professores, podemos sintetizar que o perfil do gestor proposto por estas políticas de formação docente está sendo configurado como o de um líder, com competências gerenciais/administrativas. Mesmo que ocorram resistências e contestações, estas são isoladas, pois na escola prevalece a cultura do individualismo. Com isso pensamos que dessa forma o papel que ele poderá assumir no âmbito das políticas educacionais será de mero executor de tarefas pensadas fora da realidade escolar. Porém, os resultados encontrados na pesquisa não devem servir para desqualifica-los, ou trabalhar a ideia de resposta certa ou errada. A forma que eles entendem ou agem em relação a atual política de formação docente não é incongruente com as práticas históricas do contexto social em que estão inseridos. O fato dos gestores não conseguirem entender a complexidade que envolve as questões da política de formação docente, abordadas na pesquisa, e que por sua vez, estão moldando seu perfil, é um desafio a ser enfrentado por todos nós que defendemos uma educação problematizadora da realidade, compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicos, sociais e políticos, complexa e carregada de contradições.

Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso retomar discussões perdidas em meio a tantas responsabilidades assumidas pelos gestores e pelos professores. Ações coletivas entre escolas, professores, universidades e sindicatos devem ser retomadas a fim de encontrarmos alternativas para a superação dos complexos problemas educacionais. Talvez assim possamos compor uma educação, em que a formação do professor e do gestor esteja assentada em novas bases, visando contribuir para a consolidação de uma sociedade mais

humana, referenciada pela ética, superando a lógica do mercado que tem, historicamente, regido as políticas públicas em nosso país.

## Referências bibliográficas

- ANFOPE. Documento final do XI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Florianópolis, 2002.
- ANPED. Documento Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado. Rio de Janeiro, 2011.
- BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial:** O trabalhador e o processo de integração mundial. World Bank, 1995.
- BARRETO, M. S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros:** do PROCAD ao PROGESTÃO. 2007. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 249 p.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. **Coleção de documentos da Presidência da República,** Brasília, 1995. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM)>. Acesso em: 09 set. 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abril 2009. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12

julho 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 13 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre Mestrado Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 3 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei nº 8035, de 20 de dezembro de 2010. Dispõe sobre do Plano Nacional de Educação (2011-2020) - PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20., n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. **Crítica y Emancipación**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 160 p.

CUNHA, M. I. SOARES, S. R. (orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p 151-168.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o quê (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2008.

- ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de química – a experiência do Instituto de Química na Universidade Federal de Goiás. 30ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2007. Disponível em: <<http://www.sjq.org.br/30ra/wordensino.php>>. Acesso em: 26 dez. 2008.
- Educação e sociedade**, campinas, v. 25 nº 89, p. 1105-1126, set./dez.2004.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89-115.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa das origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- JANETE, M. L. Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a educação Municipal.
- Educação e Sociedade**, campinas, v. 23 nº 80, p. 49-71, set. 2002.
- MELLO, A. F. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica.
- Novos Cadernos NAEA**. Belém, v. 7, n. 1, p. 5-30, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/issue/view/4>>. Acesso em: 12 ago. 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997. p. 15-33.
- PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-87.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- \_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTIAGO, T. Serra sanciona lei do reajuste de professores; prova será em agus**JORNAL FOLHA ONLINE**. São Paulo, 27 out. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u643928.shtml>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerencialismo e liderança: Gerencialismo e liderança novos motes da gestão educacional. In: VI EMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2006, Santa Maria. **Gerencialismo e liderança:** novos motes da gestão educacional. Disponível em CDROM.

VIEIRA, L. S. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. **Política educacional:** impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27-54.