

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO

Joelma Aparecida Bressanin (UNICAMP)¹

RESUMO: Este estudo objetiva refletir sobre as condições de produção das políticas de formação continuada em Mato Grosso. Queremos compreender que discursos sobre a formação de professores estão se materializando nas políticas públicas de ensino. Para tanto, selecionamos o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar de Língua Portuguesa. Compreendemos que nessas políticas ficam silenciados os sentidos da desresponsabilização do Estado na viabilização de recursos necessários à educação pública, atribuindo ao professor a responsabilidade pelo “fracasso” na atuação em sala de aula e, conseqüentemente, pelo resultado insatisfatório dos alunos no sistema nacional de avaliação.

ABSTRACT: This study analyzes the conditions of production policies on continuing education in Mato Grosso. We want to understand that discourses of teacher education are materializing in public policy education. To this end, we selected the Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, of Portuguese Language. We understand that these policies are silenced sense of the disclaimer in the viability of state resources for public education, giving the teacher the responsibility for "failure" in performance in the classroom and hence the unsatisfactory outcome of students in the national evaluation system.

1. Introdução

O presente trabalho é parte de uma reflexão que está sendo desenvolvida em nossa pesquisa de Doutorado em Linguística na UNICAMP, sob perspectiva teórica da Análise de Discurso, que busca compreender que discursos sobre a formação docente estão se materializando nas políticas públicas de ensino. Nosso objeto de análise é o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), de Língua Portuguesa – programa de formação continuada do governo federal que foi inserido no Estado de Mato Grosso, em 2009.

Nas duas últimas décadas, em Mato Grosso, foram desenvolvidos muitos cursos destinados aos professores em serviço. Estes cursos têm sido o espaço para os professores receberem as “últimas novidades” em metodologias, ações pedagógicas, instrumentos tecnológicos, e, sobretudo, estudarem as propostas do governo de reestruturação do sistema de ensino.

Relacionar a formação de professores à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito comum no Brasil, como podemos constatar em programas como o Fundescola, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), o Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler) e o Pró-letramento, em nível federal, e tantos outros, igualmente representativos nesse sentido, em nível estadual e municipal, como o “Eterno Aprendiz” entre outros.

Uma investigação mais recente das políticas de formação docente em Mato Grosso nos revela a preocupação do governo em garantir que essa prática se efetive. A partir de 1997, a Secretaria de Educação (SEDUC) cria os Centros de formação e Atualização do Professor (CEFAPROS). Estes Cefapros congregam vários cursos de formação continuada advindos da parceria com o Ministério da Educação (MEC), e também organizados pelos próprios centros, sendo seu lócus na escola dentro da proposta denominada “Sala de Professor”². De acordo com a SEDUC, os Cefapros têm um papel fundamental no processo de aplicação dos cursos de formação de professor, pois formam as equipes gestoras que atuam no projeto e acompanham a sua execução. (cf. Assessoria/SEDUC-MT, 13 de julho de 2010).

Para discutir e refletir sobre essas questões, inicialmente, analisamos as leis que regulamentam a formação continuada de professor no contexto brasileiro e, posteriormente, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (o GESTAR II), que apresentamos na sequência.

2. A formação continuada nas legislações atuais

¹ Doutoranda em Linguística sob orientação da Dr^a Cláudia Castellanos Pfeiffer/UNICAMP. Para contato joelmaab@hotmail.com

² “Sala de Professor” é uma estratégia de formação continuada dos profissionais da Rede Estadual, que ocorre na própria escola. Foi implantada pela SEDUC/MT no final de 2003. Na prática, funciona como um grupo de estudos, a partir de um conteúdo pré-definido pelos diagnósticos feitos para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que a formação continuada de professores passa a ser regulamentada. Na parte que trata *Dos Profissionais da Educação*, o Art. 61º trata, dentre outros fundamentos, da “capacitação” em serviço e o Art. 63º dos programas de educação continuada. Destacamos que na parte que trata como *Das Disposições Transitórias*, no 3º parágrafo do Art. 87, o documento atribui a cada município e, supletivamente, ao Estado e à União algumas incumbências, dentre elas as de:

- III - **realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
- IV- **integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar**. (grifos nossos).

Observamos que a necessidade de realizar a “capacitação” dos profissionais em exercício estabelecida na LDB faz ressoar sentidos de que os professores são mal formados, sem preparo entre outros e, por isso, precisam receber maior atenção por parte do poder público. Faz referência a uma falta. De acordo com Pfeiffer (2000, p.41), uma falta sempre presente, pois o ensino brasileiro, diz a autora, se conforma pela presença constitutiva desta falta: “o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros”.

Além do mais, vemos integrada aos discursos jurídicos a obrigatoriedade de inserção das escolas nos programas de avaliação, que começaram a ser implantados, principalmente, a partir da década de oitenta, impulsionados pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, configurando o papel avaliador do Estado, preocupado mais com o produto do que com o processo (cf. AFONSO, 2000).

No Brasil, a adoção dos sistemas de avaliação se efetiva a partir dos anos 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), em substituição ao conhecido “Provão”, Exame Nacional de Cursos. A necessidade de políticas de avaliação por parte do Estado, fixando exames padronizados, é reafirmada no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que tem como eixo norteador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo MEC a partir de estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

Podemos dizer que esse sistema de avaliação se tornou um instrumento de gestão, em nível federal, constituindo-se em mecanismos de controle do desempenho das escolas e dos profissionais da educação, pois o resultado da avaliação do rendimento dos alunos serve de argumento para atribuir a responsabilidade pelo “fracasso” escolar ao sistema de educação pública e, conseqüentemente, aos professores. Daí a necessidade de oferecer cursos de “capacitação” docente.

O Plano Nacional da Educação (PNE) fortalece o compromisso com a valorização do magistério e com a formação “continuada”, “permanente” e “em serviço”. Considera tal prática como parte essencial em razão do “avanço científico e tecnológico”, que passa a exigir mais dos profissionais, em razão da maior exigência da sociedade moderna. Chama-nos a atenção o fato de ocorrer em sua textualidade uma inversão que acaba por não afirmar o pré-construído que sustenta os cursos de formação continuada, o de que os professores são, invariavelmente, mal-formados.

Quanto à política de formação e valorização do magistério, o governo mantém uma das principais bases institucionais, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professor. A este sistema integra a Rede Nacional de Formação continuada de professor. Trata-se de uma rede, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Tais ações resultaram, mais recentemente, na instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de jan. de 2009), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009), da Rede Nacional Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Portaria Normativa nº 1.129, de 27 de nov. de 2009) que propôs o Edital de Chamamento Público (cf. Diário Oficial nº 36, de 24 de fev. de 2010) do MEC, cujo objetivo é convocar novas instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais a integrarem a Rede, ampliando, assim, a oferta de cursos de formação continuada nas modalidades presencial e semipresencial.

A ação faz parte do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e configura mais uma forma de legitimar a política de desresponsabilização do Estado, promovendo, por meio do discurso jurídico, um clima de integração, de parceria entre Instituição, Estado e Sociedade. Justifica-se

assim a presença desses programas enquanto textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado (PFEIFFER, 2010).

3. O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) foi inserido no Estado de Mato Grosso em 2009, sob a coordenação da Secretaria do Estado e da Universidade de Brasília (UnB). O programa era destinado às séries finais do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática. Os materiais didáticos de cada área formam um conjunto constituído de um caderno do Formador, um Guia Geral, seis cadernos de Teoria e Prática (TP), seis cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) na versão do professor e seis cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) na versão do aluno.

É importante ressaltar que em 2001, através do convênio estabelecido entre o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)³ e a Secretária da Educação (SEDUC), o projeto piloto, o Gestar I, destinado às séries iniciais, foi implantado em 16 escolas estaduais. Em 2002, expandiu-se para 12 municípios. Diante desses números, houve uma reestruturação do programa, de forma que atendesse a demanda do Estado. Só então, nos anos seguintes, que o Gestar II foi desenvolvido.

O Gestar II é um programa de formação semipresencial, pautado pelo estudo individual do professor dos Cadernos de Teoria e Prática (TPs) e fundamentado nos pressupostos da educação a distância. A formação aconteceu por meio de estudo individual do professor de cadernos de Teoria e Prática (TPs) e de oficinas coletivas ministradas por profissionais do Cefapro, que receberam treinamento e acompanhamento pedagógico feito pela Universidade de Brasília (UnB) para atuarem como “formadores” do Gestar II. A opção pela modalidade semipresencial se deve ao fato de os professores “cursitas” estarem em exercício e de a fundamentação teórica se pautar nos pressupostos da educação a distância “apoiada pelos cadernos teórico-práticos para o “estudo autônomo e independente” (BRASIL, 2008, p.15, Guia Geral do Gestar II).

Assim, para a boa execução da proposta, o professor deveria cumprir com uma série de atribuições que lhe são feitas, tais como:

O Gestar II é um programa aberto, que conta com a construção coletiva dos professores, coordenada pelos formadores, o que já **exige mudanças de comportamento dos professores**. Eles devem reservar muitas horas para **estudo individual**, o que desenvolve **disciplina e autonomia**. Devem frequentar as sessões presenciais coletivas e se comprometer com o grupo de colegas, levando as suas parcelas de vivência para serem trabalhadas com as dos outros. (BRASIL, 2008, p.61, Guia Geral do Gestar II). (grifos nossos).

É preciso observar como vai se textualizando no Gestar a presença sistemática da “autonomia” dos professores em realizar as atividades designadas a eles. Além de serem responsabilizados pelo seu desempenho na formação, estes são ditos de um lugar que pressupõe o despreparo: “precisam mudar de comportamento”, devem estudar muito para desenvolver “disciplina e autonomia”. Os sentidos postos são os de que eles não realizam tal prática, não têm disciplina nem são autônomos.

O modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, de modo que tanto os professores quanto os formadores devem cumprir tudo exatamente como foi estabelecido por um outro, devem seguir precisamente as instruções dadas pelos elaboradores do programa, pois eles têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que o fazem. A responsabilidade dos docentes sobre o êxito dos alunos e a competência de ambos são entendidas como a capacidade de cumprir as tarefas prescritas pelo programa.

É nessa direção que o Gestar II apresenta como objetivo o aprofundamento teórico-metodológico para a melhoria das práticas pedagógicas, destacando que sua finalidade é elevar a “competência” dos professores e de seus alunos. A noção de “competência” adotada pelo programa se pauta em Perrenoud⁴, que definiu competência como “a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais” (BRASIL,

³ O Fundescola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (BIRD).

⁴ PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

2008, p. 24, Guia Geral do Gestar II). No caso dos professores, essa mobilização se dá no ato de identificar os elementos presentes na ação docente, dando-lhes sentido e tratamento apropriados na perspectiva de garantir uma educação de qualidade.

Assim, a autonomia do professor se refere à estratégia de “estudo individual”, “autônomo e independente”, para a execução de atividades em sala de aula e na seleção do material. É para realizar essas atribuições que lhe é dada autonomia. Essa regularidade promove uma inversão ao atribuir ao professor (individualmente) a culpa pelo seu não-poder de realização, naturalizando o sentido de que se não houver vontade ou dedicação de sua parte, é porque ele não quer alcançar o sucesso ou porque é incompetente para tal.

É nessa direção que o Gestar prescreve os direitos e deveres do “professor cursista” para que “estes possam assumir a responsabilidade sobre as suas ações e saber como encaminhar as suas demandas” (p.50). São direitos do “professor cursista”: receber todo o material instrucional do programa; participar de todas as oficinas e seminários de formação continuada; ter um formador municipal/estadual que o acompanhe durante todo o curso; receber certificação de conclusão de curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação. São deveres do “professor cursista”: frequência obrigatória às atividades do programa, seminários e oficinas coletivas; leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão coletiva com o seu formador; realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa; realização e entrega das atividades denominadas *Lição de Casa* ou *Socializando o seu Conhecimento*; realização do projeto para se conseguir a certificação; realização de auto-avaliações; compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa.

Destacamos que as atividades denominadas de “Lição de casa ou Socializando o seu conhecimento” são uma exigência do programa e devem ser realizada a cada duas unidades estudadas. Nessas atividades, normalmente é proposto ao professor que escolha uma das opções sugeridas no “Avançando na prática” (momento em que o professor deve aplicar em sala o que estudou), para planejar, aplicar e desenvolver com seus alunos. Depois, deverá fazer por escrito o relato das atividades e entregá-lo ao formador municipal/estadual, na próxima reunião do grupo, para fazer a oficina e por a experiência em discussão com seus colegas. (BRASIL, 2008, p.163 - TP1). Nesse momento ocorre a socialização da experiência desenvolvida, daí se justifica o nome atribuído a essa atividade que corresponde ao que comumente também se chama de “tarefa ou dever de casa”, aqui denominada “Lição de casa ou Socializando o seu conhecimento”. Esses relatos e o projeto final que o professor deverá desenvolver irão compor o material do portfólio de seus trabalhos.

O que o programa elenca como direito tem relação com as atividades que são consideradas como deveres. Constituem uma série de ações interligadas. O professor tem o “direito” de cumprir com os “deveres” estabelecidos e, assim o fará se for responsável e comprometido com a instituição.

Vale dizer que a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder ao Estado e aos outros homens. Conforme Orlandi (2001), o que fica de fora quando se pensa só o sujeito individualizado pelo Estado é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. É dessa maneira complexa que se pensa, do ponto de vista discursivo, a questão do sujeito, da ideologia e do deslocamento como “algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser “livre” e só não o é por falta de vontade...” (p.107).

Em relação às propostas do Gestar, observamos outra regularidade. O discurso da motivação para despertar em cada professor o entusiasmo, a criatividade, para que se sinta parte integrante do programa. A própria sigla Gestar faz remissão a um jogo parafrástico com gestão, ação de gerir, administrar, governar, dirigir, regular: está sendo gestada e implementada mais uma política educacional. Também pode remeter a “gestação”, que corresponde ao período de desenvolvimento do embrião a partir de sua concepção. Momento que requer cuidado, atenção, dedicação, sobretudo, envolvimento:

Como você pode ver, o programa é elaborado e implementado a muitas mãos, com a participação de muitas pessoas, e uma delas é VOCÊ!

Cada vez que você responde a questões, preenche espaços com sugestões ou dá exemplos tirados de sua experiência como professor, está escrevendo, ou reescrevendo, o Gestar II.

Este programa não tem sentido sem a sua participação. Ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor. (BRASIL, 2008, p.62. Guia Geral do Gestar II).

Percebemos na textualização do programa a recorrência do uso do pronome de tratamento “você”, referindo-se ao professor, tomando-o como seu interlocutor. Cria-se um clima de integração, de envolvimento, atuando no campo do emocional: “o programa é elaborado e implementado a muitas mãos, com a participação de muitas pessoas, e uma delas é VOCÊ!” (p.62). Promove relações imaginárias que sustentam um discurso de engajamento, de perseverança, de crença, uma autoconfiança para o sucesso: “ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor” (p.62). A presença de uma linguagem simples também chama a atenção: seu efeito parece ir na direção de cativar e envolver os profissionais numa lógica e numa dinâmica de responsabilidades na realização do programa.

O funcionamento dos textos jurídicos e administrativos que se configura pela relação entre direitos e deveres logicamente estabilizados apaga o político. A compreensão de político, no viés discursivo, está no fato de que os sentidos são divididos, ainda que “pareçam” os mesmos para todo mundo, não são. E essa divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade dividida. Uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões (ORLANDI, 2010).

Ainda que essa relação não seja tão evidente, é preciso considerar as condições de produção de cada programa de formação, pois, geralmente, neles se apresentam receitas didáticas fáceis, corriqueiras, até mesmo banais. Na maioria das vezes, entre os ditos “professores-cursista” e os também denominados “formadores” o que se sobrepõe é a valorização da disciplina, do cumprimento das ordens e aceitação silenciosa das determinações superiores, dos pacotes pedagógicos prontos adquiridos pelo governo.

Esses programas colocam o sujeito-professor como aquele *em vias de ter condição de* e não como um sujeito *na posição de*, de acordo com Pfeiffer (2002). Para a autora, a aprendizagem no espaço da escolarização tem sido significada de tal modo que coloca o sujeito como desde sempre “embrião de”, cujo sentido se filia a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre cumulativo, evolutivo:

O sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito. (PFEIFFER, 2002, p.13).

Essa forma *sujeito urbano escolarizado*, de acordo com a autora, efetua sentidos tanto para a posição-aluno quanto para posição-professor. Nesse sentido, o professor, enquanto sujeito embrionário, condicionado por um constante *vir a ser*, precisa fazer cursos de formação contínuos para tornar-se “competente”, “eficiente”, “capacitado”.

Cabe ressaltar que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em muitos países têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais, pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, competitividade, rentabilidade, etc. Nessa direção, as reformas buscam a melhoria escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades relacionadas, sobretudo, à preparação para o mercado de trabalho. Conforme Silva (2007), estabelecem relação com a teoria do *aprender a aprender*⁵, que domina documentos oficiais (UNESCO, MEC), artigos científicos e propostas pedagógicas e, no campo pedagógico, engloba teorias em voga como a das competências, a do construtivismo, a do interacionismo.

Dáí a tentativa do controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, bem como a adoção do modelo gerencial de gestão da educação, colocando os administradores dos sistemas de ensino, bem como os próprios gestores e professores como responsáveis por esse “gerencialismo” (AZEVEDO, 2001). Isso tudo vem sendo feito com base na redução de gastos públicos e na busca do envolvimento mais direto da comunidade nos processos escolares. Assim,

É nesse quadro que se situa a concepção de autonomia para as universidades públicas, quando se está propondo sua transformação em organização social a ser administrada por contato de gestão. Nele também se inscreve um conjunto de programas e projetos para os três níveis de ensino. Dentre outras características, a garantia de integração a esses programas, sejam universidades redes públicas estaduais ou municipais de ensino, ou mesmo a própria unidade escolar, requer a participação em processos competitivos para o acesso aos recursos. As formas

⁵ Newton Duarte afirma que “as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo” (2003, p.5).

descentralizadas de execução e avaliação por critérios de eficácia e eficiência e, ainda, a obrigatoriedade de participação da comunidade nas parcas fatias de decisão reservadas aos implementadores, constitui também características do quadro em referência. (AZEVEDO, 2001, p.XII).

Azevedo também aponta as tentativas de homogeneização de conteúdos via o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos seus diferentes níveis de ensino e, do mesmo modo, a implantação de uma política nacional de avaliação de desempenho. Para a autora, as novas configurações sociais, resultantes do movimento da globalização, não se forjam independentemente das características históricas e estruturais dos países em que se implantam, isto é, “não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, têm sua história socialmente construída. Sendo assim, são passíveis de mudanças por sua ressignificação” (2001, p.XIII-XIV).

É nessa perspectiva, em que a educação, considerada como política pública é ressignificada pelas novas formas de relação entre Estado, Sociedade e mercado, decorrentes da reorganização do capitalismo neoliberal, que situamos nosso olhar para as políticas de formação de professores.

4. Algumas considerações

O programa Gestar produz um discurso que vai na direção de capturar, seduzir, envolver os profissionais da educação para que cedam a uma vontade de cooperar junto com os demais colegas de trabalho na perspectiva de reconhecimento da instituição escolar e do quanto sua eficiência na execução das propostas apresentadas no curso de formação é importante para o sucesso da educação.

Dessa forma, cria-se um clima de integração, de parceria entre Instituição, Estado e Sociedade. Uma forma de legitimação da ação do Estado, por meio do discurso jurídico, mediante obtenção do consenso, que “se constitui por processos de apagamento, de silenciamento e representa o contraponto da segregação” (ORLANDI, 2004, p.27). Dessa forma, as políticas públicas de ensino ficam assim reduzidas a uma prática administrativa de *gestão*, de *gerenciamento* que atua para administrar os conflitos das classes sociais, legitimando-a por meio do discurso da participação, da cooperação. Em síntese, na relação entre o administrativo e o jurídico, o político funciona como argumento, silenciando outras práticas não administradas devidamente. “O político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que têm garantido direitos” (Pfeiffer, 2010, p.98).

Nesse sentido, ocorre uma desresponsabilização do Estado ao delegar aos profissionais da educação a incumbência de assumir o compromisso emergencial de enfrentar os problemas e de tentar resolvê-los, o que pouco contribui para a construção de uma escola materialmente de qualidade, muito menos para a formação de uma identidade profissional “autônoma”.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 56).
- BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. Plano Nacional da Educação Nacional. Brasília, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR II. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR II. Caderno de teoria e prática 1 – TP1: linguagem e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- DUARTE, Newton (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. Uma tópica cívica: as instituições urbanas como sítios de definição. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (org.). *Escritos 8: Cidade, consenso e políticas públicas*. Unicamp/Labeurb, 2004.

_____ (Org.) *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000, 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *A leitura e os Leitores*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. (p. 87-104).

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P (Org.) *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010. (p. 85-99).

SILVA, Mariza. Vieira. *História das Idéias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. 2007. Disponível em: www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes. Acesso em: 11 de fev. de 2011.