

## PROFMAT E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

João Pedro Aparecido VICENTE<sup>1</sup>  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise crítica, com base em pesquisa bibliográfica e documental, a respeito do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Profmato – buscando contextualizar o programa, criado em 2010, no ambiente de políticas públicas brasileiras desenvolvido a partir dos anos 1990. As referidas políticas são consideradas por muitos autores como alinhadas ao ideário do neoliberalismo, difundido em âmbito mundial na esteira dos processos de globalização. Tendo como base epistemológica a concepção estruturalista, no que tange a buscar entender as relações existentes entre os agentes inseridos nos ambientes micro e macrosociais, a análise toma as políticas neoliberais globalizadas como dispersoras de conceitos localmente apropriados, traduzidos em mecanismos de ação dentro dos países, conforme documentam Ball, Bresser-Pereira e Lauglo. Partindo das políticas brasileiras para educação dos anos 1990, demonstro a institucionalização do conceito de desenvolvimento de competências e a utilização de mecanismos de formação massiva e com otimização de custos, em cujas características se enquadra a descrição do Profmato. Por fim, fundamento aquelas que seriam, conforme teóricos específicos da Educação como Saviani, Silva Júnior e Freitas, as implicações práticas que o uso das tecnologias e a mensuração de qualidade e de produção têm impresso no cotidiano da formação docente.

**Palavras-chave:** Profmato. Formação de professores. Políticas públicas. Neoliberalismo.

### Introdução

A pós-graduação brasileira, tal como definida pelo Conselho Federal de Educação em 1965, por meio do Parecer Sucupira<sup>2</sup>, distingue os níveis *lato sensu* e *stricto sensu*, ressaltando o teor de especialização eventual, não necessariamente acadêmica, dos cursos *lato sensu*, em contraposição à natureza acadêmica e de pesquisa dos cursos *stricto sensu* – mestrado e doutorado. De acordo com o documento, a pós-graduação *lato sensu* tem caráter eminentemente prático-profissional e emite certificado, ao passo que os estudos de natureza *stricto sensu* conferem grau acadêmico – mestre e doutor - traduzido como atestado de alta

<sup>1</sup> Jornalista, especialista em Gestão Pública e mestrando em Educação na Universidade de Uberaba, sob orientação da docente Marilene Ribeiro Resende. E-mail: [joaopedro@hc.uftm.edu.br](mailto:joaopedro@hc.uftm.edu.br)

<sup>2</sup> Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965.

competência científica.

As mudanças impressas nas políticas públicas e no mercado de trabalho como consequência dos processos globalizantes, notadamente a partir dos anos 1990, coincidem com o surgimento de uma forma de mestrado que mistura características das concepções em senso lato e em senso estrito. Se, de acordo com o Parecer Sucupira, os estudos de mestrado exigem a prática da pesquisa e devem gerar dissertação ao final do curso, encontramos nos anos 1990, no Brasil, o surgimento do mestrado profissional, que assim como o mestrado acadêmico, dá-se em ambiência universitária, sem, contudo estar focado na produção científica ou exigir uma dissertação como requisito para obtenção do grau de mestre.

Em nosso país, a concepção do mestrado profissional tem início com a Resolução n.º 01/95, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – segundo a qual a qualificação acadêmico-científica, diferentemente do que se pensava na década de 1960, não seria mais suficiente para assegurar, também, a formação de recursos humanos altamente qualificados para atuar nas áreas profissionais, nos institutos tecnológicos e nos laboratórios industriais.

Com esse “Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação, senso estrito, em nível de mestrado”, a Capes abria em 1995 a possibilidade para o desenvolvimento de cursos que formassem mestres não para o desempenho de atividades em nível acadêmico, mas para o mercado de trabalho industrial e empresarial, com foco antes no aprofundamento do saber prático que na produção de ciência. Este trabalho visa a demonstrar como a importação de conceitos gerenciais, expressos em políticas públicas contemporâneas aos tempos de globalização, favoreceu o estabelecimento das formas flexibilizadas de formação docente, dentre elas o mestrado profissional com uso de tecnologias de educação a distância – EAD – para aprofundamento dos conhecimentos dos professores da educação básica pública.

## **1 Ambiente neoliberal e políticas públicas**

Os países capitalistas ocidentais, nos anos 1970, encontravam-se regidos por administrações públicas lentas, dispendiosas e ineficientes, apoiadas no conceito de burocracia, mas também na ideologia do estado provedor de empregos e riquezas, atuante em todas as esferas da vida social. O modelo então vigente do *Welfare State*, ou estado do bem-estar social, passou a ser revisto (BRESSER-PEREIRA, 1996; MATIAS-PEREIRA, 2012; ANTUNES, 2001; PAIVA, 2001; PINO, 2001; LEHER, 2001; SILVA JÚNIOR, 2001). Reformas gerenciais implementadas em países da Europa e América do Norte a partir de 1979, contudo, levaram a privatizações e à introdução de conceitos de gestão importados do

universo da administração privada, reduzindo custos – com foco na responsabilidade fiscal – e racionalizando investimentos, tirando do poder público a responsabilidade produtiva e delegando à esfera privada da sociedade esse condão, passando o estado mínimo a regular as condições de atuação das empresas num ambiente de livre mercado (BRESSER-PEREIRA, 1996).

A administração pública gerencial foi apresentada, depois da experiência dos países desenvolvidos, à periferia capitalista nos anos 1980. As dez regras básicas apregoadas pelo Consenso de Washington em 1989, formuladas por economistas do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial – Bird – e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, reúnem em si a essência do que se convencionou alcunhar “neoliberalismo econômico”.

São ditames do Consenso: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, adoção de juros e câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, privatizações, afrouxamento de leis econômicas e trabalhistas e primado do direito à propriedade (HARVARD UNIVERSITY, 2013). O neoliberalismo opõe-se ao paternalismo estatal e à regulação sobre as liberdades fundamentais do indivíduo, propondo a liberdade econômica como condição para a existência das demais liberdades, com a defesa de uma política de mercado dinamizada pela empresa privada, limitando a ação do Estado e incentivando a concorrência e a competitividade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

O Consenso, ao ditar a necessidade de abertura comercial, favoreceu a globalização das economias. Junto ao *free flow* monetário, observou-se também o fluxo livre de informações e a importação de políticas públicas (BALL, 2001; LAUGLO, 1997)). A ligação em rede das economias mundiais rompeu as barreiras dos estados-nação, de forma que os países passaram a necessitar mostrarem-se competitivos e produtivos (BRESSER-PEREIRA, 1996). O Consenso de Washington e o neoliberalismo econômico, aplicados como norteadores de gestão das sociedades capitalistas, levariam a uma mudança institucional focada na busca pela qualidade total, pela eficiência, redução de custos via otimização de métodos e enxugamento de despesas com pessoal, instituindo mecanismos de controle da qualidade e a aferição de resultados.

A visão expressa tanto em Hayek quanto em Friedman (GENTILI, 1996), expoentes do liberalismo, atribui os problemas do sistema educacional à crise de qualidade decorrente da improdutividade característica das práticas pedagógicas e da gestão administrativa dos estabelecimentos educacionais burocráticos. Otimizar a gestão de recursos humanos e a aplicação dos orçamentos destinados à educação seria, assim, necessário na tentativa de sanar as deficiências no campo do ensino.

Consequente à implantação da visão gerencial no campo da educação, encontramos o ensino articulado a novos paradigmas produtivos, com a aplicação de conceitos toyotistas de flexibilização nas formas de atuar e de formar, tanto das escolas, quanto dos docentes, refletindo posteriormente na atuação do próprio aluno, como interpretam Coraggio (1996) e Soares (1996), acerca das diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial para a educação brasileira. Para os autores, o Bird, por meio de seus programas de financiamento, atua como indutor do receituário neoliberal no mundo capitalista periférico. Assim, junto com o aporte financeiro seguiria a bula de atuação, segundo a qual, para se tornarem competitivos, os países deveriam atrair capitais para investimento na produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) apontam que a reforma educacional brasileira, posta em prática a partir de 1995 com a posse de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, seguiu a cartilha de organismos internacionais, cujas orientações teriam sido impactantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB<sup>3</sup>, que expõe, em seu Artigo 9.º, competir à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar. Aqui encontramos abertura para a possibilidade de se estabelecerem mecanismos de avaliação com foco no controle da qualidade do ensino.

A partir da publicação da LDB/1996, a organização curricular dos cursos de formação de professores será centralizada no desenvolvimento de competências, conceituadas como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”, conforme definiu o documento Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999). Em Machado (2007) encontramos o entendimento de competência como sendo o domínio de conhecimentos e habilidades para agir com eficácia. Segundo a autora, o termo ganhou relevo no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre a necessidade de novos perfis de trabalhadores. A noção de competência teria surgido inspirada no modelo japonês de organização da produção e orientaria uma nova forma de gestão, controle e organização do trabalho.

Dias e Lopes (2003) analisam que os processos de avaliação centralizada em resultados têm vinculado a educação aos interesses do mercado, determinando ser função da escola formar capital humano eficiente para o trabalho. As autoras expõem que o currículo por competências, as avaliações de desempenho, a promoção de professores por mérito a partir da

---

<sup>3</sup> - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

criação de planos de carreira e os conceitos de produtividade disseminaram-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. Formulam o apontamento de que o currículo por competências torna o docente mais voltado para a prática do que para os conteúdos, tornando-o um executor, subordinado a avaliações constantes, dependendo o progresso em carreira do desenvolvimento de competências – que nada mais seriam que a flexibilização aplicada ao cotidiano profissional e assumida pessoalmente, internalizada.

A globalização em curso desde os anos 1980 propiciou a mundialização de empresas e a reestruturação do sistema produtivo nos países. A burocratização e a rigidez características do fordismo passaram a ser substituídas pelo conceito toyotista, tanto nas empresas privadas quanto no setor público após a adoção do gerencialismo (BRESSER-PEREIRA, 1996). Na forma toyotista de organização laboral, o trabalhador desempenha múltiplas tarefas e acumula competências. Isso aumentaria a produtividade e a competitividade das empresas e países, sem aumentar despesas e mesmo possibilitando a eliminação de quadros funcionais.

A reestruturação produtiva característica dos tempos toyotistas e neoliberais requer profissionais flexíveis e competitivos, que busquem qualificação, na autogestão de suas carreiras, a fim de alcançarem a empregabilidade, num contexto social em que os enxugamentos de quadros valorizam os empregos.

No que diz respeito à formação continuada de professores, encontramos no Artigo 67 da LDB, que a valorização dos profissionais da educação será promovida via aperfeiçoamento continuado e progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho. A progressão contínua figura no Plano Nacional de Educação<sup>4</sup> como um dos requisitos para valorização do magistério, tendo sido, em 2006, introduzida a garantia do plano de carreira para professores da rede pública na Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional n.º 56. O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”<sup>5</sup>, por sua vez, traz entre suas diretrizes a instituição de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação, plano de carreira privilegiando o mérito, a formação e a avaliação de desempenho, bem como cursos de atualização.

Freitas (1999) aponta a pertinência entre as políticas públicas brasileiras atuais e a visão do Banco Mundial de que os investimentos em educação devem estar focados na educação básica, formando docentes prioritariamente numa perspectiva conteudística, executores de técnicas e reprodutores de conteúdos. Para a autora, as possibilidades de formação em exercício e fora das universidades, como aconselha o Bird, produziria docentes

---

<sup>4</sup> - Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

<sup>5</sup> - Implantado pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.

alijados do processo de pesquisa e da produção de ciência da Educação.

Saviani (2007), por sua vez, analisa o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e conclui que o mesmo é alinhado às determinações do ambiente neoliberal, estabelecendo parâmetros para quantificar o desempenho de escolas e alunos, além de programas de formação docente em exercício. Para o autor, as políticas atuais de formação de professores podem ser entendidas como “aligeiradas”, sendo marcadas por metodologias que privilegiam o barateamento do processo.

O Plano Nacional de Educação traz a público diagnósticos e metas a respeito de diferentes modalidades da educação brasileira. Acerca da formação docente e da EAD, referenda o que encontramos na LDB, destacando o primado da formação em exercício, com uso de tecnologias.

## 2 Profmat nesse contexto

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Profmat – é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, semipresencial, criado em 2010 e destinado ao aprimoramento de professores da educação básica. Ofertado em âmbito nacional, é coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática e integrado por Instituições de Ensino Superior – polos regionais – via Universidade Aberta do Brasil, oferecendo até mil vagas todos os anos. O Profmat tem como objetivo proporcionar ao aluno formação acadêmica aprofundada, relevante ao exercício da docência no ensino básico (UFTM, 2013). A carga horária é composta por 1.320 horas de atividades didáticas, a serem desenvolvidas de 24 a 36 meses.

São duas as modalidades em que são ministradas as disciplinas: nos períodos regulares - ou seja, exceto nos meses de janeiro e fevereiro – são oferecidas a distância, com apoio de material didático distribuído pela Comissão Acadêmica Nacional, inclusive por meio de uma plataforma *moodle* na internet, resultando numa estimativa de quatro a seis horas semanais para leitura de textos e resolução de exercícios (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2010). Nos meses de janeiro e fevereiro são ministradas disciplinas presenciais, nos polos das instituições associadas, com uma aula por dia, em todos os dias úteis, e duração não inferior a três horas.

Quanto à composição do corpo discente, 80% das vagas devem ser preenchidas por professores da rede pública de educação básica que atuem na docência de matemática. Somente esta parte do público pode ser contemplada com bolsas de estudo financiadas pela

Capex, R\$ 1.500 mensais<sup>6</sup>, sem prejuízo da remuneração percebida em exercício profissional. Os demais 20% das vagas podem ser destinadas a portadores de diploma de curso superior.

Os bolsistas assinam Termo de Compromisso no sentido de continuarem atuando na rede pública de educação básica, por período não inferior a cinco anos após a diplomação. O referido Termo revela a intenção, por parte do governo federal, de reverter em benefício da educação básica o investimento aplicado na formação docente por meio de bolsas.

É pertinente entender o Profmat como integrado ao sistema de abastecimento “flexível” do mercado com professores preparados em exercício. Recentemente, o texto da LDB foi alterado, tendo sido incluídos parágrafos no Artigo 62, que trata da formação docente. Lê-se agora, no parágrafo 4.º, que o poder público adotará mecanismos facilitadores de acesso a cursos de formação superior docente para a educação básica pública. Cabe salientar a tônica em investimento na educação básica – conforme estimula o Banco Mundial – presente nessa atual modificação da LDB. A oferta dessa etapa escolar a toda a população é essencial, pois, para promover a empregabilidade e a inserção dos indivíduos no ambiente produtivo e de consumo. O Bird e a OCDE visam a esse incremento de mercados consumidores nas economias emergentes para favorecer a expansão do capitalismo mundializado.

O sistema Universidade Aberta do Brasil participa do contexto atual das políticas brasileiras para Educação como difusor de licenciaturas, bacharelados, tecnólogos e especializações com ênfase na formação de professores, tendo sido instituído oficialmente em 2006. Segundo a proposta oficial, levar a universidade pública a locais distantes e isolados incentivaria a reversão dos baixos índices de desenvolvimento humano e de desenvolvimento da educação básica desses locais, “universalizando o acesso ao ensino superior, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades” (UAB, 2013).

Nos moldes do Profmat, a UAB criou, sob coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – Profletras – cujo edital, publicado em abril de 2013, ofereceu 829 vagas no primeiro exame de acesso, em todo o país. No que diz respeito à oferta de mestrados profissionais para formação de professores, a previsão é de que, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, os próximos sejam focados nas disciplinas de Física e Química (HARNIK, 2013).

Considerando a falta de professores no Brasil diagnosticada pelo Conselho Nacional

---

<sup>6</sup> Valor pago em 2013.

de Educação (2007), podemos compreender a incorporação, por parte das políticas nacionais, das recomendações emitidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Essa agência internacional sediada em Paris busca alternativas, por meio de estudos e pesquisas, que possam ajudar no combate à pobreza nos países em desenvolvimento. A OCDE aconselha a formação em exercício e a abertura a profissionais de outras áreas para atuação como docentes. A qualidade do ensino, para a Organização, está ligada ao saber conteudístico, ou seja, o bom professor deve conhecer muito dos conteúdos específicos que ministra em sala de aula, sendo acessórias a aquisição de saberes de pedagogia ou a produção científica, que demandariam mais tempo para a formação (MAUÉS, 2011).

O aprofundamento em conteúdos justifica, em minha análise, a criação dos mestrados profissionais em Matemática e Letras da UAB, cujas grades disciplinares dispensam a prática da produção científica, característica dos mestrados acadêmicos, e enfoca em conhecimentos específicos, disciplinares. O estímulo para criação do Profmat e do Profletras, antes de outras opções que estão por vir, como para os mestrados profissionais para docentes de Química e de Física, pode ter origem no diagnóstico do Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – promovido pela OCDE, demonstrando baixo desempenho dos alunos brasileiros nas áreas de Matemática, Leitura e Ciências.

A educação a distância encontra base legal na LDB, tendo sido classificada pelo PNE como meio auxiliar de “indiscutível eficácia” para o ensino. Embora o desenvolvimento da autonomia e da autogestão possam estar presentes no processo de aprendizagem focado na disciplina pessoal do aluno, como podemos inferir ser pertinente no caso da educação a distância – no qual o discente determina o ritmo e a maneira como quer estudar nos momentos não presenciais, alinhando a prática educativa ao autogoverno condizente com o aluno/profissional formado pelo contexto neoliberal – cabe expor que a pulverização do conhecimento, espacial e temporal, proporcionada pela EAD, gera também controvérsia.

Para Saviani (2007), a educação a distância é um dos componentes da chamada formação “aligeirada” e por meios barateados – se considerarmos que a modalidade presencial, em contraponto, exigiria a criação e a manutenção de estruturas físicas e prediais, além de um número maior de tutores, uma vez que na EAD o limite de alunos por turma é inexistente. Conforme a análise de Silva Júnior (2003), a ausência da prática social existente entre aluno e professor, mas também entre os próprios cursistas, atomizaria o discente da educação a distância, que também seria participante passivo na imposição centralizada das matrizes curriculares.



Segundo Giolo (2008), a EAD subtrai do professor em formação a base emocional exercitada pela relação com o outro em seminários, debates, conversas de corredor, enfrentamento de conflitos e superação de inibições pessoais. Barreto (2004) interpreta que a EAD é ideal para formação de indivíduos flexíveis e adaptados ao desenvolvimento de competências. Nesse sentido, Osório e Garcia (2011) concluem que a Universidade Aberta do Brasil, especificamente, é uma política destinada a formar indivíduos dinâmicos e dispostos a comprometer-se com a formação profissional ao longo da vida.

### 3 Síntese final

A reforma da educação brasileira promovida a partir dos anos 1990 indica a implementação de práticas gerenciais como a aferição de resultados por meio de avaliações periódicas. Encontramos nos documentos emitidos pelo MEC, a partir dessa reforma, dispositivos estimulando a formação continuada de professores, bem como diretrizes e parâmetros unificadores das matrizes curriculares dos cursos da educação básica e superior. A mensuração da qualidade do ensino e do desempenho de alunos e docentes institucionaliza uma nova cultura na sociedade brasileira, a partir da educação – no caso dos alunos – e da educação e do trabalho – no caso dos professores: a busca permanente por aperfeiçoamento e a conformação do indivíduo ao hábito de ser avaliado, inserindo o estudante e o trabalhador num universo competitivo em busca de qualificação e oportunidades.

As novas possibilidades na formação docente são alinhadas às necessidades do mercado, que demanda maior dinamismo e o ensino focado em aspectos práticos, com a internalização por parte do indivíduo do conceito de desenvolvimento de competências e a aceitação da meritocracia como norteadora do mundo do trabalho e dos estudos, num processo em muito estimulado pelos ditames do Consenso de Washington, difundidos na educação pelas recomendações do Bird e da OCDE.

### Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 35-48, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas. n. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12 ago.2013.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. CNE/CEB, 2007. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP\\_03\\_CNE.pdf](http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf)>. Acesso em: 12 ago.2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 ago.2013.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 12 ago.2013.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 12 ago.2013.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965**. Disponível em: <<http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodememoria/textos finais/parecerCFE97765.pdf>>. Acessado em: 12 ago.2013

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996.

CAPES. **Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995**. Regulamenta a Resolução n.º 01/95, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>>. Acesso em: 12 ago.2013

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ª edição. São Paulo: Cortez Editora, p. 75-124, 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo a formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez.1999.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

HARNIK, Simone. **MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014**. Uol Educação. Disponível em:

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>>. Acesso em: 1 jul.2013.

HARVARD UNIVERSITY. Center for International Development. **Washington Consensus**. Disponível em: <<http://www.cid.harvard.edu/cidtrade/issues/washington.html>>. Acesso em 23 abr. 2013.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 100, p. 15-39, mar. 1997.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI e FRIGOTTO. **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed., p. 145-176, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência. In: Helena Hirata e Liliana Segnini.(Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**, p. 277-312, São Paulo: Senac, 2007.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira e GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re)modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, p. 119-149, jan./abr. 2011.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed., p. 49-64, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. p. 65-88, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed., p. 15-40, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. Conselho Gestor. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2010. **Normas Acadêmicas do Profmat**. Disponível em: <<http://www.profmat-sbm.org.br/funcionamento.asp>>. Acesso em 4 jun.2013.

UAB. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 28 abr.2013.

UFTM. **Regimento Local do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Profmat**. Disponível em: <[http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Regimento\\_Interno\\_Profmat.pdf](http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Regimento_Interno_Profmat.pdf)>. Acesso em: 4 jun.2013.