



FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: desafios e perspectivas

ACADEMIC AND PROFESSIONAL TRAINING FOR TEACHERS IN BRAZIL: challenges and perspectives

Deborah Maria Garzezi Cassetari Sugizaki

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, vinculada à linha de pesquisa Formação Profissionalizadora Docente e Trabalho Educativo (PPGE/FE/UFG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2000). Membro do DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2456-7590>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9322149727766232>

E-mail: sugizakideborah@gmail.com

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Professora da Universidade Federal de Goiás - UFG. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1994). Membro do Grupo de Pesquisa ECOTRANS - Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (UCB) coordenado pela Dra. Maria Cândida Moraes. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (UFT) coordenado pela Dra. Maria José de Pinho e pelo Dr. João Henrique Suanno. Membro da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes: uma comunidade de conhecimento para uma nova consciência - RIES (Coord. UCB/Brasil e UB/Espanha) e da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC (Coord. UB/Espanha e Unibave/Brasil). Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação (UFG) coordenado pela Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra e Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>

E-mail: marilza_suanno@ufg.br

Sandra Valéria Limonta

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/Marília), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizou estágio pós-doutoral em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, na área de Didática e Estágio Supervisionado. É pesquisadora do Centro Memória Viva da FE/UFG, grupo estudos e pesquisas sobre história, política e trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Temas de pesquisa: formação docente no curso de Pedagogia e trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9143-4802>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361226363713191>

E-mail: sandralimonta@ufg.br

Resumo:

Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a formação e profissionalização de professores e professoras no Brasil na atualidade. A base teórica para o presente artigo envolve a análise da produção de autores que pesquisam o tema e a metodologia empregada para o desenvolvimento do artigo é a revisão bibliográfica. O artigo está dividido em três partes. Na primeira parte contextualizamos uma breve revisão histórica da formação de professores e professoras no Brasil. Na segunda parte realizamos uma análise dos fatores que influenciaram a formação de professores e professoras, com destaque para as reformas educacionais e a influência dos organismos multilaterais,

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: desafios e perspectivas

sobretudo o Banco Mundial, na educação. Na terceira parte apresentamos uma reflexão sobre o crescimento do número de matrículas na Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior, particularmente nas licenciaturas, e o impacto da EaD na formação de professores e professoras.

Palavras chaves: Formação de Professores, Políticas e Reformas Educacionais, Banco Mundial, Educação a Distância.

Abstract:

This article aims to reflect on the current education and professionalization of teachers in Brazil. Its theoretical basis involves authors who studied the topic and the methodology used in development consists of an analysis and bibliographic review of those authors. The text will be divided into three parts. The first partition will cover a brief historical review of the education of teachers in Brazil. The second contains an analysis of the factors that influenced the education of teachers, with an emphasis on educational reforms and the influence of multilateral organizations, especially the World Bank, on education. The final part will reflect on the growth of Distance Learning (EaD) in Higher Education and the impact on the education of teachers and professors.

Key Works: Teacher Education, Public Policies for Education, Education Reforms, World Bank, Distance Learning

Introdução

Este artigo tem por objetivo fazer uma análise sobre a formação de professores e professoras no Brasil por meio de uma revisão literária de autores do campo da formação de professores, que foram estudados na disciplina Formação e profissionalização de professores e professoras: epistemologia, pesquisas e perspectivas críticas, cursada no PPGE – UFG no segundo semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024. Na primeira parte é apresentada uma contextualização histórica da formação de professores no Brasil. Nessa perspectiva, procuramos entender as influências que caracterizaram a formação de professores. Na segunda parte do texto é realizada uma análise da influência das Reformas Educacionais na formação inicial e continuada de professores. A influência do neoliberalismo e as reformas educacionais na educação trouxeram sérias consequências para a formação docente, com a entrada de empresas privadas no mercado educacional e a desvalorização da formação inicial dos professores. Na terceira parte será analisado o crescimento da modalidade EaD nas licenciaturas nas últimas décadas e o impacto desse crescimento na formação de professores e professoras.

Um breve histórico sobre a formação e a profissionalização de professores e professoras

A primeira tentativa de organização nacional da formação de professores no Brasil teve início no século XIX, logo após a independência. De início, essa formação acontecia pelo treinamento dos professores no método mútuo e as custas dessa formação, nas capitais das províncias, ficavam a cargo dos próprios professores.

Após 1834, começam a surgir no Brasil as primeiras Escolas Normais, sendo a primeira em 1835, em Niterói. Esse modelo de formação seguiu o que já acontecia na Europa, os professores eram formados em Escolas Normais.

Nos anos subsequentes foram criadas Escolas Normais nos demais estados do país, sendo em Goiás em 1884. A reforma da instrução pública, em 1890, criou as escolas modelo em anexo às escolas normais, tornando o Estado de São Paulo referência na formação de professores.

Os primeiros cursos superiores de formação de professores surgiram no início do século XX, sendo em São Paulo em 1934 e no Distrito Federal em 1935. A formação nos cursos superiores contemplava três anos para o estudo de disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Saviani (2009) explica que a preocupação com a formação de professores já existia antes do século XIX, porém, foi a partir do início do século XX que os sistemas de ensino surgiram e buscou-se a universalização da educação elementar, tornando necessário o surgimento de políticas voltadas para a formação docente e de cursos preparatórios para a formação de professores.

Saviani (2009) destaca que nos cursos superiores de formação de professores não foram mantidas as escolas experimentais, que davam uma base de pesquisa, um caráter científico e a possibilidade de uma melhor relação teoria e prática às Escolas normais. O caráter propedêutico e academicista da Escola Normal de certa forma deu o rumo inicial para os primeiros cursos superiores de formação docente.

Após o golpe militar de 1964, o modelo as Escolas Normais deu lugar a um novo formato de formação docente em nível médio, emergindo, no contexto da profissionalização de base tecnicista e compulsória colocada pela Lei 5.692/1971, a habilitação específica para o magistério. Para Saviani (2009) “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: desafios e perspectivas

É importante salientar que ao longo da década de 1970 foram surgindo os cursos superiores de licenciatura de curta duração, com o objetivo de minimizar o problema da falta de professores no país e, a partir de 1980, o curso de Pedagogia, um curso de bacharelado em sua gênese, passa por reformulações e paulatinamente vai também se responsabilizando pela formação de professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental.

Ao longo da história da formação de professores no Brasil, o dilema entre a formação para o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas a serem ensinadas na escola e a aquisição dos conhecimentos pedagógico-didáticos foi se tornando uma constante histórica, sempre com o predomínio de uma formação voltada para os conteúdos escolares. Como encontrar o necessário equilíbrio entre essas duas dimensões da formação docente continua sendo um grande desafio na formação de professores.

A influência das reformas educacionais na formação e na profissionalização de professores e professoras

A partir da década de 1990 o Brasil implementou reformas educacionais, com forte influência do pensamento neoliberal diretamente aplicado ao campo educacional. Essas reformas já haviam acontecido nos Estados Unidos e Europa, chegando em seguida a América Latina.

O reordenamento das políticas educacionais a partir destas reformas trouxe para a educação e para as escolas as práticas empresariais, bem como os princípios da Nova Gestão Pública, buscando ofertar educação escolar voltada para as demandas do mercado de trabalho reduzindo os custos públicos com a educação. Para Verger e Normand (2015) a NGP é um programa público que aplica instrumentos da gestão empresarial e tem se expandido fortemente na educação global, alterando de forma drástica a gestão das escolas. A NGP fortalece o papel regulador do Estado, e aumenta o papel das empresas privadas na educação pública.

A influência do Banco Mundial nas reformas educacionais implementadas no Brasil trouxe impactos significativos para as escolas, influenciando diretamente desde o currículo e as práticas educacionais até a formação de professores.

Decker (2017) aponta que esse organismo multilateral defende os interesses das classes dominantes incorporando um projeto educativo voltado para o capital, promovendo uma educação que se orienta pelas demandas do mercado.

Deborah Maria Garzezi Cassetari Sugizaki
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Sandra Valéria Limonta

A justificativa do Banco Mundial para as reformas educacionais é a de que a educação que se oferecia até então era responsável pelas mazelas sociais. Com um discurso de redução da pobreza e das desigualdades sociais, as reformas educacionais foram implementadas e reforçadas ao longo dos últimos trinta anos.

Para Decker (2017), essa perspectiva de educação visa a formação da força de trabalho para o século XXI, passa a ter um caráter (neo)tecnicista e economicista, com foco na aprendizagem de habilidades e competências diretamente vinculadas às demandas do mundo do trabalho e à inserção das tecnologias nas atividades humanas. Essas mudanças promovidas pelas reformas educacionais atingiram também a formação de professores. Para atender às demandas do mercado e dos organismos multilaterais é preciso um outro tipo de professor, alguém que apenas aplique o que é solicitado, não reflita e não questione.

Para operacionalizar seu projeto educacional, o BM pretende desenvolver a formação docente na perspectiva do treinamento. Ao se orientar pelas demandas cambiantes do mercado, a formação da classe trabalhadora ao lado de outros mecanismos, é guiada pela flexibilização, pelo pragmatismo, pela instabilidade e provisoriedade do projeto educativo do capital e da economia. Para a instauração do professor treinável há então que se rechaçar o existente. A desqualificação da formação de professores se manifesta no corpus documental ao longo de mais de uma década (Decker, 2017, p.98).

O fraco desempenho dos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e Médio em avaliações em larga escala como PISA e SAEB, que para os "reformadores" indica o fracasso do ensino escolar é atribuído aos professores, sendo a sua formação colocada em cheque e em foco. A formação docente é considerada insuficiente e novas políticas de formação vão sendo engendradas neste contexto, partindo do pressuposto da necessidade de uma formação mais condizente com o que se espera da escola, voltada para mudanças no trabalho em sala de aula. A necessidade de inserir mais atividades práticas, quase sempre em detrimento do conhecimento científico e pedagógico, com transmissão de estratégias e técnicas práticas é difundida. O professor que se pretende formar deve ser instrumental e tarefeiro, segundo Decker (2017).

Para o Banco Mundial o foco da formação deve estar na sala de aula e na profissionalização docente. Os conceitos do campo empresarial se impregnam nas licenciaturas e também nas escolas - eficácia, eficiência, rendimento - métrica e índices serão o horizonte da qualidade educacional almejada. O professor passa a ser

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: desafios e perspectivas

recompensado ou punido conforme os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações em larga escala. “Os mecanismos de adestramento docente, preocupados em treinar, selecionar e avaliar professores, de acordo com a orientação gerencial, adensam-se progressivamente na documentação analisada” (Decker, 2017, p.103).

A tentativa de uniformização da Educação, por meio de padrões de preparação e recrutamento dos professores, de ensino e aprendizagem, de certificação docente, entre outros, é desenvolvida com referência a modelos de padrões produtivos e empresariais. Ademais, estes padrões constituirão bases para mecanismos de avaliação e responsabilização, bem como contratação e remuneração, incidindo na formação da subjetividade e na atuação docente, fomentando a individualização e a fragmentação política entre os professores (Decker, 2017, p.104).

O professor que pensa, que analisa, que tem uma visão crítica da realidade não faz parte dos planos do Banco Mundial. Ao contrário, o ideal de professor passa a ser o indivíduo que apenas aplica o que é devido, reduzindo sua atuação a sala de aula.

Assim, a sala de aula torna-se oficina para execução dos projetos desumanizantes do capital e o professor treinado para levar a cabo tal desígnio diabólico – a inculcação da sociabilidade do capital – assumindo-se a existência de resistências, embora não sejam aqui discutidas (Decker, 2017, p.108).

Giroux (1997) defende uma formação docente a partir da perspectiva do professor como intelectual transformador. Esse professor, ao contrário do que defende o Banco Mundial, deve assumir a responsabilidade sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais as suas metas. Esse professor não é um mero coadjuvante no processo educacional. Nessa concepção, o ensino não se restringe ao treinamento de habilidades práticas, mas a uma possibilidade de transformar a sociedade e torná-la mais democrática.

A formação docente sofre uma influência cada vez maior dos preceitos de desenvolvimento econômico do empresariado, alterando inclusive a identidade do professor e a compreensão de qual é o seu papel na sociedade, enfraquecendo cada vez mais a categoria.

Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) enfatizam que os discursos que apontam o despreparo do professor para lidar com as demandas do século XXI, apresentando-os como incompetentes, desqualificados e incapazes de pensar sobre sua prática. Esses discursos apontam a incapacidade dos professores em utilizar a tecnologia.

Deborah Maria Garzezi Cassetari Sugizaki
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Sandra Valéria Limonta

Essa desqualificação do professor e de sua formação inclui uma crítica às universidades públicas. Para os reformadores, essas instituições oferecem uma formação muito teórica e ideológica.

Os organismos multilaterais passam a oferecer então, em parceria com estados e municípios, formações continuadas com foco na prática docente, na atuação deste na sala de aula. Essas formações são tecnicistas, oferecendo um treinamento para o professor.

A intervenção docente fica, neste enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos. Para o BM não é necessária uma formação longa, pois o importante é o treinamento *full time* baseado em demandas pragmáticas, configurando o que Decker (2015) denominou “entronização da sala de aula” (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p.28).

Para Freitas (2018), as reformas educacionais têm entre seus objetivos controlar o processo educativo e precarizar o magistério e suas possibilidades de resistência e subversão desta ordem educacional, colocando a escola num formato de administração empresarial. Uma das consequências desse formato de administração é o controle dos profissionais da educação, bem como a sua desqualificação.

Esta é a nova fase do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem *online*” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (Freitas, 2018, p.105).

Previtali e Fagiani (2018) apontam que as mudanças na formação docente promovidas pelas reformas educacionais são impactadas por novas demandas e diretrizes formativas e pela difusão de novas tecnologias digitais no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, há uma precarização do trabalho docente. A construção do novo perfil do profissional esperado pelo mercado se relaciona com a formação docente, pois são os professores que irão formar esse novo trabalhador.

Segundo Molina e Rodrigues (2020), as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas não atendem à nossa realidade, mas sim as determinações dos grandes empresários e financistas, ou seja, do capital, que preconiza uma formação básica totalmente voltada para a formação para o trabalho simples, atendendo às demandas instáveis do mercado de trabalho. Somos um país com um número muito alto de pessoas acima dos 18 anos que não concluíram a Educação

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: desafios e perspectivas

Básica - cerca de 69 milhões de pessoas, segundo dados do Censo Educacional de 2022. O acesso ao ensino superior, para os jovens que concluem o Ensino Médio, continua uma promessa política volátil e distante para a classe trabalhadora. Consequentemente, a formação de professores será chamada a responder a tais demandas, que representam os interesses da classe dominante.

O crescimento da Educação a Distância e a formação de professores

No governo Lula (2011-2014) e no governo Dilma (2003-2010) foram criadas políticas de formação de professores na modalidade EaD, com o principal objetivo de alcançar um maior número de pessoas que não teriam acesso presencial à educação superior.

Para Mandeli (2017) a expansão da oferta de educação superior a distância foi o carro-chefe das políticas educacionais voltadas para o ensino superior nos governos Lula e Dilma, com ênfase para que tal expansão alcançasse, prioritariamente, os cursos de licenciatura. Entre 2006 e 2012 o crescimento de matrículas na modalidade EaD superou 200%. Dados do último Censo da Educação Superior de 2021 (2023) revelam que 61% dos professores do Brasil se formam a distância atualmente, a maioria destes, em instituições de ensino superior privadas.

As políticas voltadas para a formação de professores no início dos anos 2000 objetivava a expansão do número de vagas na modalidade EaD considerando o elevado número de professores da educação básica que não possuíam educação superior, porém, esse formato de formação docente acabou se enraizando nas políticas e nas instituições, deixando de ser uma política pontual, de ajuste de rota, para se tornar a modalidade dominante nos cursos de formação de professores

Diniz-Pereira (2015) chama a atenção para o crescimento da EaD no Brasil nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Entre 2002 e 2007 esse crescimento foi de 808%. Tal fenômeno se justifica pela economia feita pelas IES ao oferecer o ensino EaD, pois os custos diminuem e o alcance dos estudantes aumenta, proporcionando um lucro maior que na modalidade presencial.

Se por um lado há um déficit de professores formados em cursos superiores, por outro lado há um aumento muito significativo da oferta de cursos de licenciatura em instituições privadas que atuam com um viés meramente comercial. Essas instituições oferecem cursos com duração menor e com a oferta da educação a distância.

Considerações finais

Para Tonet (2017) é preciso ter uma compreensão crítica sobre qual é a concepção de formação de professores que precisamos construir e defender: uma formação para a reprodução do sistema social capitalista ou uma formação que efetivamente contribua para a emancipação humana das e dos estudantes da Educação Básica. Não é possível ser neutro em relação a essas duas concepções.

Acreditamos que, como propõe Giroux (1997), o professor como intelectual transformador é aquele que está sempre relacionando seu trabalho e suas práticas com as necessidades da população, manifestando-se contra injustiças econômicas, políticas e sociais.

Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (Giroux, 1997, p.163).

Apesar do cenário desolador que encontramos na formação docente hoje em dia, desencadeado pelas reformas educacionais, Previtali e Fagiani (2018) acreditam que é possível haver resistência.

Nesse sentido, os professores e professoras da educação básica assumem a importante e difícil tarefa de resistir aos imperativos ideológicos no capital, os quais estão fundados numa concepção de ciência não-crítica e numa perspectiva autoritária da educação com vistas a promover uma subjetividade conformista. Ocorre que, por mais profundo que seja o processo destrutivo da ordem do capital, não há controle sem resistência (Previtali;Fagiani, 2018, p.56).

Essa resistência perpassa pela formação dos professores e pelo seu posicionamento como intelectual que não se restringe a aplicar materiais prontos, mas que busca se qualificar e desenvolver um trabalho voltado para a formação humana.

Gatti (2017) levanta a reflexão sobre as desigualdades que estão sendo geradas no nosso sistema escolar. Para a autora, podemos diminuir essa desigualdade garantindo aos estudantes aprendizagens efetivas e significativas.

Ainda que a formação de professores esteja num momento bastante desolador, com o aumento avassalador das formações aligeiradas em instituições privadas no

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: desafios e perspectivas

formato EaD com caráter tecnicista, não podemos perder a esperança. Enquanto houver resistência haverá o ideal por uma formação de professores e professoras não baseada no capital, mas no humano.

Referências

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.* Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v.9, n.3, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Controlar o processo, precarizar o magistério. *In: A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.* São Paulo, Expressão Popular, 2018. p.103-112. *Eletrônica da Divisão de Formação Docente*, v.5, n.2, 2º semestre 2018, p.19-68.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.53, p.721-737, 2017.

MANDELI, Aline de Souza. EaD e UAB: a consolidação da *fábrica de professores* em nível superior. *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.* Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017.

MOLINA, Adão Aparecido.; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, políticas públicas e formação docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia-MG, v.27, n.1, p.40-67, jan/abr/2020.

PREVITALLI, Fabiane; FAGIANI, Cílon C. Trabalho precário e precarização docente na Educação Básica no Brasil na atual fase de acumulação do capital. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v.5, n.2, 2018.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v.14, n.40, pp.143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.* Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017.

TONET, Ivo. A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana. **Revista GESTO-Debate**, v. 3, n. 01-04, 19 set. 2022.

Deborah Maria Garzezi Cassetari Sugizaki
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Sandra Valéria Limonta

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión pública y educación: elementos teóricos y coceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.132, p.625-646, jul. -set. 2015.