



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MAMEDE DE CARVALHO BEZERRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DOS PROFESSORES (2002-2015)

JOÃO PESSOA-PB

2017

ADRIANA MAMEDE DE CARVALHO BEZERRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DOS PROFESSORES (2002-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto.

JOÃO PESSOA-PB

2017

Catálogo na publicação
Setor de Catalogação e Classificação

B574f

Bezerra, Adriana Mamede de Carvalho.

A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015) / Adriana Mamede de Carvalho Bezerra. - João Pessoa, 2017.
177 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE/PPGE

1. Políticas educacionais. 2. Formação de professores. 3. Diretrizes Curriculares Nacionais - Pedagogia. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 37.014.5(043)

ADRIANA MAMEDE DE CARVALHO BEZERRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DOS PROFESSORES (2002-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como
um dos requisitos para obtenção de título
de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Aprovada em: 25 / 08 / 2017.

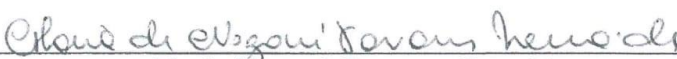
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Orientadora - PPGE/ UFPB



Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva
Examinadora Externa - PPGED/ UFCG



Maria Nazaré Tavares Zenaide
Examinadora Interna - PPGDH/PPGE- UFPB

À memória do meu primo e amigo, Thiago Mamede, que compartilhou comigo as alegrias do processo de seleção do mestrado, mas Deus em sua infinita sabedoria o chamou para o plano celestial. Sua imagem jamais se apagou se estivesse aqui, certamente estaria vibrando com a minha vitória.

AGRADECIMENTOS

Devo dizer que esta não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais e profissionais, que me atropelaram. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram o brilho. E, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força.

As páginas deste trabalho são dedicadas a todas as pessoas que me incentivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram e colaboraram ao longo desta época especial em minha vida. Sou agradecida a todos que caminharam comigo nesta jornada.

Agradeço primeiramente a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida e ser fonte inesgotável de amor, fé, sabedoria e esperança. Obrigada, meu Deus, pelo seu amor zeloso de pai.

À Universidade Federal da Paraíba, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Aos professores, colegas e funcionários do PPGE, pelas significativas contribuições.

Aos meus pais, Manoellito e Lourdes Mamede, por me fazerem acreditar que a grande herança que poderiam deixar era o saber. Pai e mãe, obrigada pelo amor, apoio, carinho, atenção, cuidado, incentivo, força para que fosse possível a minha chegada até aqui. EU VOS AMO.

Aos meus filhos, José Gabriel e Maria Clara, presentes de Deus em minha vida. Obrigada, meus amores, por compreenderem os momentos em que mamãe precisou ficar ausente, pelos passeios adiados, pelas brincadeiras não realizadas. Saibam, filhos, que nestes momentos de lutas e angústias vocês foram os motivos dos meus sorrisos e da minha alegria.

Ao meu querido irmão, Amaury Mamede, pelas palavras de força e sabedoria e por sempre me impulsionar a lutar e não desistir diante das dificuldades. AMO-TE, és precioso para mim.

Ao meu esposo, José Bezerra (Segundo), agradeço pelo amor, amizade, apoio e parceria em todos os momentos.

Às minhas tias, Nilda e Ana, pelo incentivo e oração constante, que me fortaleceram em cada dia que quis desfalecer.

Agradeço especialmente às amigas Cláudia, Rafaela, Joseane e Alyne, pelo incentivo, força, amizade e apoio incondicional em todos os momentos desta caminhada.

À minha orientadora, Rita Porto, pela atenção e pelo carinho com que me acolheu para ser sua orientanda. Agradeço-lhe pelas contribuições que me ofertou na construção deste trabalho e pelos conhecimentos divididos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF/UFPB), pelas contribuições teóricas, pelas trocas de saberes e por tanto ter me ensinado durante esses dois anos.

Agradeço às amigas Angélica e Thaíssa, pelo carinho, amizade e incentivo durante a seleção e em toda a trajetória do mestrado.

Aos amigos do trabalho, que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho, em especial à Lucia, Norma, Patrícia, Solange, Ecilene e toda a equipe das escolas Zumbi dos Palmares e Jaime Caetano, que sempre me deram apoio e luz nas horas difíceis.

Às professoras Andreia e Nazaré, por me darem a honra de comporem essa banca.

“[...]Essas palavras tiveram a sorte de não se perderem uma das outras, tiveram quem a juntasse, quem sabe se o mundo não seria um pouco mais decente se soubéssemos como reunir umas quantas palavras que andam por aí soltas.”

(SARAMAGO, J. Ensaio sobre a Lucidez)

RESUMO

Este estudo constitui-se numa produção desenvolvida como dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa Políticas Educacionais. Trata-se de uma investigação relativa à política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil, orientada pelas Resoluções CNE/CP nº 001/2002 e 002/2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica; além das Resoluções CNE/CP nº 001/2006 e CNE/CP nº 002/2015 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e, da definição de novas diretrizes, para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. A metodologia adotada foi embasada em pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Este trabalho está fundamentado nos estudos de Freitas, H. (1999, 2002, 2003, 2007a, 2007b), Scheibe (2001), Aguiar (2006), Brzezinski (1997, 2011), Freitas, L. (1992) e Dourado (2015). O estudo discutiu a formação inicial e continuada do professor e priorizou a Base Comum Nacional como princípio orientador da formação. Partindo do desenho de um novo projeto político de formação de professores, são apontados avanços na legislação da política de formação desses profissionais, redimensionando o seu perfil a partir da concepção de docência, a qual inclui o exercício articulado nos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

This study is a production developed as a master's thesis, associated to the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Paraíba (UFPB), in the line of research in Educational Policies. It is an investigation about the policy of initial and continuing training of teachers of Basic Education in Brazil, guided by Resolutions CNE/CP 1/2002 and 2/2002, which establish the National Curricular Guidelines for the training of teachers of basic education; in addition to Resolutions CNE/CP 1/2006 and CNE / CP 2/2015 which deal respectively with the National Curricular Guidelines for the Graduation Course in Pedagogy and the definition of new guidelines for the initial and continuous training of teaching professionals of Basic Education. The methodology adopted was based on bibliographical and documentary research, with a qualitative approach. Our work was based on the studies of Freitas, H. (1999, 2002, 2003, 2007a, 2007b), Sheibe (2001), Aguiar (2005), Brezezinski (1997, 2011), Freitas, L. (1992) and Dourado (2015). Our study discussed the teacher's initial and continued training and prioritized the National Common Base as a guiding principle of training. From the design of a new political project for teacher training, progress has been made in the legislation of the training policy of these professionals, and their profile has been re-dimensioned from the conception of teaching, which includes the articulated exercise in the teaching and learning processes and in the organization and management of Basic Education.

Keywords: Educational Policies. Teacher Training. National Curricular Guidelines.

LISTA DE SIGLAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Educadores
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BCN	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	Corporação Financeira Internacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAECFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
DCNP	Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FENERSE	Federação Nacional de Supervisores Escolares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Centros de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional
LSE	Levantamento da Situação Escolar
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCH	Teoria do Capital Humano
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:	
ANTECEDENTES HISTÓRICOS	29
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
CAPÍTULO II - A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS	
INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .	45
2.1 BANCO MUNDIAL: BREVE HISTÓRICO	50
2.2 PRECEITOS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
2.2.1 Banco Mundial: educação centrada nas competências e no capital humano	56
2.2.2 A influência do Banco Mundial nas Políticas Educacionais	60
2.2.3 Orientações do Banco Mundial para a formação de professores	64
CAPÍTULO III - A ATUAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL NA POLÍTICA	
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1995-2016).....	71
3.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	71
3.1.1 As políticas educacionais pós 90 e a centralidade atribuída à formação de professores	73
3.2 O GOVERNO DE FHC E OS NOVOS RUMOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	76
3.3 O GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010): UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	90
3.3.1 A política educacional do governo Lula: rupturas e permanências ..	96
3.4 GOVERNO DILMA: ANALISANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	109
CAPÍTULO IV - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E	
SEUS DESDOBRAMENTOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES	
NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PÓS	
LDB 9.394/96	115
4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO	

DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	115
4.1.1 A formação de professores: o que diz o discurso oficial	120
4.1.2 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores	123
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	127
4.2.1 O processo de elaboração e construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	127
4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: inovação na formação dos professores	131
4.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E AVANÇOS	138
4.3.1 A Formação Inicial do magistério da Educação Básica em nível superior	142
4.3.2 As novas DCNs e a formação continuada dos profissionais do magistério	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui-se numa produção desenvolvida como trabalho de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de Políticas Educacionais. Trata-se de uma investigação relativa à política de formação inicial e continuada de professores no Brasil, orientada pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 001/2002 e nº 002/2002, a CNE/CP nº 001/2006, e a última Resolução CNE/CP nº 002/2015. Para compreender as políticas de formação de professores, materializadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), consideramos aspectos essenciais, tais como: a) as determinações históricas presentes na sua definição; b) a influência dos organismos internacionais e; c) a participação da sociedade civil e entidades na construção dessa política.

Reconhecendo a discussão sobre a política de formação de professores como uma temática bastante ampla, destacamos nesta investigação a formação de professores da Educação Básica. A ênfase no perfil desse profissional justifica-se por vê-lo como o mais atingido pelas reformas produzidas a partir dos anos de 1990, de tal modo que para essa formação foram definidas três DCNs, no período de 2002 a 2015.

Compreendemos a política educacional como um fenômeno produzido no contexto das relações de poder e de dominação estabelecido na sociedade e que, como parte de uma totalidade maior, deve ser pensado em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como sendo seu projeto, o qual se realiza por meio da ação do Estado (AZEVEDO, 2004). Tal projeto, conforme sinaliza Azevedo (2004), é construído pelas forças sociais que, em disputa e em interação permanente, tem poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, visando à formulação e implementação de políticas ou dos programas de ação.

A esse propósito, Mainardes (2006) afirma que, na formulação de políticas há um conjunto de arenas públicas instituídas, tais como; comissões e organizações representativas que se transformam em palcos de articulação de influências, que envolvem elementos do governo, partidos políticos, grupos sociais, agências locais e internacionais, dentre outras. São identificadas diversas organizações internacionais que vêm influenciando, nas últimas décadas, o processo de criação de políticas

nacionais, das quais podemos destacar: o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais influências, no entanto, são recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. As influências internacionais são ressaltadas por Ball e Bowe (1992) e discutidas na perspectiva da recontextualização da relação global/ local.

Dessa forma, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. A década de 1990 constitui-se como início da implantação das reformas na educação brasileira marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

As recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da Educação Básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos, adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade (MAZZEU, 2007).

A Educação Básica foi tema da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1999, cuja síntese, dada na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993), apresenta orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos. Financiada pela UNESCO, UNICEF e BM, a Conferência contou com a participação de 155 países signatários da Declaração, além de agências internacionais e profissionais da educação, interessados nas metas, estratégias e referenciais

elaborados por esses organismos para a universalização da Educação Básica até o ano 2000.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a Conferência foi o marco para o início das reformas político-educacionais, nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Essas reformas tinham como finalidade consolidar os princípios acordados na Declaração e articulados ao Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All*), que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob coordenação da UNESCO.

No Brasil, o primeiro documento que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no governo de Itamar Franco. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), “[...] com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”.

No cenário mundial, desde os anos 1970, vem se constituindo um período de grandes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, como resultado da crise do capital iniciada nessa década. A crise estrutural do modo de produção capitalista, engendrada a partir de 1970, os seus decorrentes reordenamentos, situados tanto no processo de organização do trabalho (toyotismo ou modelo de acumulação flexível) quanto na alteração da esfera de ingerência do Estado (neoliberalismo) (ANTUNES, 2007) compõem aspectos fundamentais que acentuam - e caracterizam - as contradições imanentes a esse modo de produção.

Considera-se que esse conjunto de mudanças é materializado com o objetivo fundamental de afiançar a sustentação e a manutenção do modo de produção capitalista, gerando profundas alterações na totalidade das relações sociais, dentre as quais, os processos de formação dos trabalhadores. No tocante a essa discussão, o capital impõe como demanda a formação de trabalhadores aptos (competentes e empregáveis) ao trabalho abstrato e subjugado ao capital. Na lógica do capital, a educação da classe trabalhadora tem por objetivo capacitar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, buscando criar um modelo de educação adequado às suas necessidades.

A partir dos anos 1980 e 1990, foram realizadas mudanças no âmbito estatal demandadas pelas necessidades do capital. Essas mudanças tiveram como pressuposto a ideologia neoliberal, apresentada como um imperativo necessário à nova agenda econômica global, à reorganização da vida social baseada na revalorização da racionalidade econômica e empresarial e na procura de vantagens competitivas. As transformações iniciadas, nesse período, vêm marcando o desenvolvimento das políticas sociais nas primeiras décadas do século XXI.

As concepções de educação, a partir dos anos de 1990, tomam outros rumos. Freitas, H. (2002) afirma que a centralidade nos debates sobre a formação passa a ser constituída pelos conteúdos da escola traduzidos pelas competências e habilidades escolares e não mais a Escola em suas relações amplas com a sociedade. A ação educativa centra-se, exclusivamente, na figura do professor e da sala de aula e a Escola, nesta perspectiva, torna-se “[...] alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral” (FREITAS, H., 2002, p. 141). Não é por acaso que a *qualidade da educação* passa a ser assumida como bandeira por diferentes setores (governamentais e empresariais). Ela é considerada uma condição para a melhoria do processo de acumulação capitalista.

A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da UNESCO e da CEPAL que veem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-lhe um “saber fazer” que supere o pretenso descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos seguidos do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, que vem desconectada das raízes de seu *métier* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

A perspectiva de mudanças na formação dos docentes vem motivada pelo discurso que critica o formato tradicional de preparo do professor. Do ponto de vista dos reformadores, os processos educativos vivenciados até então não contemplam “[...] muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente, tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas; capacidade para assumir tarefas que vão além da sala de aula” (BRASIL, 2001b, p.4).

As discussões acerca das políticas de formação de professores foram sendo intensificadas pelas mudanças produzidas pelos processos de reforma da educação em diversos países e das novas exigências apresentadas aos docentes. Nessa perspectiva, o professor é considerado um ator fundamental para a implantação da reconfiguração educativa (MAUÉS, 2003).

Essas reformas começaram a ser implantadas no Brasil a partir dos anos 1990 e visaram à implantação e à consolidação do modelo neoliberal de Terceira Via (NEVES, 2005). Apesar de ter sido iniciada durante o governo de Collor de Melo (1990-1992), é a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que passam a constituir bases mais sólidas no país. Um dos efeitos da política de formação docente da década de 1990 tem sido o aumento das funções docentes, com a ampliação das tarefas e responsabilidades por parte dos professores, além daquelas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (CAMPOS, 2004).

A reforma educacional brasileira teve como marco de referência central a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, resultando num conjunto de mudanças, que colocaram no epicentro das reformas questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo os da formação de professores para atuação na educação básica. O teor da legislação educacional expressa na LDB/1996reflete em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo do trabalho. Nesse cenário, a profissão de professor emerge como um dos principais desafios.

Conforme nos apontam Freitas, H. (2002) e Maués (2003), o contexto de aprovação da LDB/96 foi marcado pelo neoliberalismo, interesse do capital financeiro, diminuição do papel do Estado nas ações, abrindo mais espaço no mercado competitivo. As políticas educativas se veem sob as teses de descentralização e autonomia inscritas no modelo neoliberal, e o sucateamento das instituições públicas de ensino se confronta com uma ampliação de instituições privadas.

Após a promulgação da LDB/96, uma série de regulamentações e novas legislações foram produzidas no que diz respeito à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Destacam-se normatizações no sentido da estruturação dos currículos por competências; a instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; a introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e a tentativa de relacionar

diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; a instituição de políticas de promoção por mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado (BAZZO, 2006). Em meio a esse contexto, dão-se as reformulações curriculares, em particular, no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nas últimas duas décadas visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares. Regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, as DCNs estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular.

Considerando a necessidade de se definirem diretrizes específicas para cada curso, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC convocou, através do Edital nº 004/97, as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para o estabelecimento dessas Diretrizes, as quais foram recebidas pelo MEC até 15 de julho de 1998 e encaminhadas às Comissões de Especialistas da SESu/MEC, nas suas respectivas áreas de conhecimento, para serem consolidadas.

Em maio do ano 2000, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 009/2001, o MEC enviou para análise do CNE a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, sendo essas Diretrizes estabelecidas por um Grupo de Trabalho, designado pelo MEC para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Média e Tecnológica e Educação Superior.

O processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº 001/2002 e seu correlato parecer, em linhas gerais, ocorre mediante veementes e polêmicos embates. Se, por um lado, representa a ingerência do Estado nos processos de formação humana em correspondência com as demandas contemporâneas do capital, por outro, amplia e/ou intensifica a luta dos trabalhadores pela materialização de seus interesses no âmbito educacional e na formação de professores (MORSCHBACHER, 2012).

A Resolução CNE/CP nº 001/2002, que instituiu as DCNs, tornou-se um dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de

formação inicial de professores para atuação na Educação Básica. O mesmo se pode dizer da Resolução CNE/CP nº 002/2002, referente à carga horária para integralização destes cursos, e Parecer CNE/CP nº 009/2001, que apresentou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

De acordo com essas Diretrizes, são as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdo dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento da matriz curricular para a formação de professores, segundo esse documento, constitui o primeiro passo a ser dado para a transposição didática que o formador precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

As DCNs/2002 evidenciam a supervalorização de saberes experienciais, relacionados à atuação pragmática do educador. A ênfase nestes saberes seria uma evidência da supremacia de conhecimentos práticos em detrimento dos saberes teóricos, o que, segundo alguns estudiosos, em termos de profissionalidade, significaria proporcionar aos formados “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003).

Apresentados os aspectos gerais das DNCs/2002, agora nos deteremos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNP). Segundo Camargo (2007), a aprovação das DNCP, em maio de 2006, põe um ponto (mais de pausa do que final) em um debate que vem se arrastando desde a década de 1990. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia.

Conforme Evangelista (2006), Libâneo (2006a ou b?), Triches (2006) e Vieira (2007), as DCNP expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia. Na arena podem ser identificadas as principais posições, com pesos diferentes na correlação de forças: a do CNE (BRASIL, 2005); a da Associação Nacional pela Formação de Educadores – ANFOPE; a do Fórum de Diretores de Centros de Educação – FORUMDIR (2005); a do grupo que assinou o *Manifesto dos Educadores Brasileiros* (2005); a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE (2005).

As DCNP homologadas definem que o Curso de Pedagogia formará profissionais para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de para as matérias pedagógicas no Curso Normal de nível médio e de cursos da Educação Profissional e ainda mantém a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o projeto de resolução aprovado pelo Conselho é resultado das correlações de forças postas no campo educacional que disputaram o perfil do “pedagogo” presente nas Diretrizes Curriculares.

O conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP nº001/2006 configura-se como base da formação do profissional. Assim, a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento. A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura, no contexto mais amplo das práticas sociais, construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

A assunção da base docente no curso de Pedagogia foi uma reivindicação da ANFOPE desde o início da década de 1980. A associação entende que a docência constitui-se como base da identidade profissional de todo educador. A ideia da base comum nacional para os cursos de formação de educadores é de que ela não deveria ser entendida como um currículo mínimo, mas sim como uma concepção básica de formação do educador e definição de um corpo de conhecimento fundamental.

Por último, trazemos Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, publicada no Diário Oficial da União a Resolução nº002, de 1º de julho de 2015. Essa Diretriz é que norteará, a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e, diferentemente da anterior, estabelece prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Embora tenha sido aprovada e publicada em 2015, a Comissão bicameral composta por membros da Câmara de Educação Básica e Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação discutia a matéria desde 2004. Durante esses doze anos, conforme explica Aguiar (2015b), vários foram os titulares do Ministério da Educação, o que implicou em sucessivas mudanças de equipe das secretarias executivas e de órgãos vinculados ao MEC. Várias foram, também, as recomposições da Comissão Bicameral de Formação de Professores designadas pelo CNE.

Dourado (2015), um dos relatores das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS), recomenda projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior, e ainda sugere a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Dourado (2015, p.304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

Nos últimos anos se pode constatar a intensa participação das entidades, associações e fóruns educacionais na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2008, nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em 2010 e 2014, bem como no processo de elaboração e tramitação da legislação atinente aos profissionais da educação. Aguiar (2015b, p. 247) assevera que as DCNS para o Magistério da Educação Básica “atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação”.

A Base Comum Nacional (BCN) também ganha destaque na recém-aprovada Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº002, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento destaca que se devem considerar os princípios da Base Nacional Comum tanto para a formação inicial, quanto continuada.

A pesquisa e seus caminhos

A pretensão de problematizar sobre as políticas de formação inicial de professores reflete na minha vida profissional, envolve-me não apenas como pesquisadora que tem o interesse nesta temática, mas também me toca como cidadã, que se sente envolvida com a profissão do professor e, conseqüentemente, com a sua política.

O interesse pela temática das políticas públicas de formação de professores surgiu na graduação, enquanto aluna do curso de Pedagogia. Os questionamentos e indagações me acompanharam no decorrer de todo o curso, resultando no trabalho de conclusão de curso, intitulado: “O Cenário da formação docente: analisando a discussão dos projetos de reformulação do curso de Pedagogia, pós LDB 9.394/96”.

Minhas inquietações diante das políticas de formação docente foram sendo construídas tendo como referência as experiências enquanto professora da educação básica, na rede pública da Prefeitura de João Pessoa. A participação em momentos de formação continuada, oferecida por essa rede de ensino, levou-me a refletir sobre os processos de definição dos objetivos usados nas políticas públicas voltadas para a formação de professores. Participando dessas iniciativas na condição de professor, sempre me questioneei sobre este modelo de formação, como também do processo de elaboração de tais políticas, seus objetivos, seus princípios e metodologias.

A formação continuada nesta rede municipal faz parte dos cronogramas de atividades do ano letivo e é contabilizada como parte do requisito do Programa Escola Nota 10. Nesses momentos de formação percebia que muitas iniciativas possuíam temas desconectados com as necessidades da sala de aula. O atual modelo de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de João Pessoa é realizado através de Parceria com a fundação Telefônica Vivo por meio do Programa Escolas Conectadas, iniciadas em 2016, sendo que as atividades formativas são realizadas por *e-mail* e SMS.

Partimos da compreensão de que, conforme sinaliza Azevedo (2004, p. 5), as políticas públicas, logo, as políticas educacionais, “como qualquer ação humana, são definidas, implantadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem curso”. Portanto, constroem-se a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria.

Nesse sentido, compreendemos que “em cada fase histórica”, corporifica-se um modelo de formação de professores; tal modelo é construído a partir das políticas públicas relativas ao modelo econômico, político e social. Assim, faz-se necessário estabelecer nossos nexos entre a política de formação e a realidade histórica.

Neste caso, decidimos realizar nossas análises considerando a década de noventa até os dias atuais. Esse recorte é caracterizado pela produção e elaboração de um amplo projeto de redefinições, que tem no discurso da globalização a sua base de sustentação. Por outro lado, os últimos anos trouxeram ora permanência, ora rupturas dessa lógica. Ao mesmo tempo, identificamos avanços dos movimentos sociais na construção da política de formação de professores. Além disso, houve a alteração do papel do Estado nos processos de administração e de decisão dessa política, resultando em abertura de maiores espaços institucionalizados de participação social.

Tendo essas discussões como ponto de partida, propomo-nos a problematizar as políticas voltadas para a formação de professores da Educação Básica, materializadas nas DCNs, procurando compreendê-las no contexto das reformas educacionais em articulação com as transformações econômicas e políticas ocorridas no desenvolvimento da sociedade brasileira. Buscamos apreender o fenômeno social investigado em seus aspectos essenciais, com ênfase naquilo que tem de singular e geral, procurando recuperar e colocar em outra dimensão as discussões sobre as políticas voltadas à formação de professores da EB, objetivando avançar nos debates da área.

A questão central de nossa pesquisa consiste em compreender como se conceberam e se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no contexto das reformas educacionais, em articulação com as transformações econômicas e políticas de desenvolvimento da sociedade brasileira.

As questões norteadoras de nossa pesquisa são: Como se caracterizou o processo de construção das DCNs? Quais os pressupostos curriculares que conferem sustentação às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica? Qual a influência dos organismos internacionais na construção das políticas de formação?

Buscando responder esses questionamentos definimos como objetivo geral da pesquisa analisar o processo de elaboração e definição das Resoluções CNE/CP

nº 001/2002 e nº 002/2002, a CNE/CP nº 001/2006, a Resolução CNE/CP nº 002/2015 e respectivos pareceres, sobre a formação de professores da Educação Básica.

Para elucidar o objetivo geral, foram elaborados os respectivos objetivos específicos: investigar quais são os elementos norteadores da organização curricular consignados no conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores; discutir as implicações das Resoluções CNE/CP nº 001/2002 e nº 002/2002, a CNE/CP nº 001/2006 e Resolução CNE/CP nº 002/2015 e pareceres na formação de professores da Educação Básica e Identificar a influência dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na construção das políticas de formação docente, no período de 2002 a 2015; investigar as propostas de formação de professores, implementadas nos governos de FHC, Lula e Dilma.

Com base nos princípios e critérios orientadores da reforma curricular, destacados nas Resoluções CNE/CP nº 001/2002, CNE/CP nº 001/2006 e CNE/CP nº 002/2015, investigamos os aspectos norteadores da reforma da formação de professores, consubstanciados no conjunto de DCNs.

Este trabalho se desenvolveu com base em pesquisa bibliográfica e análise documental. A definição do *corpus* documental foi processual, decorrente de inúmeras buscas que visavam inicialmente textos que analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Realizou-se um levantamento documental sobre o debate nacional a respeito do processo de elaboração e implementação das DCNs, coletando-se documentos oficiais, de associações e de educadores que se manifestaram acerca do assunto. Sendo assim, tomaram-se como fontes de pesquisa os seguintes documentos: os Pareceres do CNE a respeito das DCNs; a sugestão de resolução da ANFOPE e o Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Ao lado desses documentos foram consideradas fontes os textos dos intelectuais que articularam, pelo menos nos últimos dez anos, o debate a respeito da formação de professores, entre eles: estudos de Freitas, H. (1999, 2002, 2003, 2007a, 2007b), Scheibe (2001a, 2001b), Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), Brzezinski (1997, 2011), Freitas, L. (1992a, 1992b) e Dourado (2002, 2015, 2016).

Analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica requer uma reflexão das transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário internacional e no Brasil. Dessa forma as diretrizes políticas representadas

pelos decretos, leis, orientações curriculares e pedagógicas expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2009).

Quanto à posição dos documentos, Evangelista (2009) afirma que estes são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análise, de tendências, de recomendações e de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos (EVANGELISTA, 2009, p. 9). Exterior ao sujeito, o documento “porta” a objetividade que sua condição de evidência histórica lhe atribui. É produzido no tempo e suas possibilidades interpretativas são alteradas no tempo (EVANGELISTA, 2009, p.7). De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39, aspas do original),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise das propostas e concepções presentes nos documentos estudados torna-se relevante visto que estimulam os debates acerca das políticas educacionais, especificamente, das políticas voltadas para a formação de professores.

A revisão bibliográfica, por sua vez, de acordo com Mendonça (2008, p. 87-88), “deve conter uma síntese das leituras realizadas, na qual se levanta o estado da arte, ou seja, o estágio atual da investigação científica a respeito da temática que pretende pesquisar”. Para compreender o quadro político, econômico e educacional, no qual as novas Diretrizes Curriculares nacionais foram postas, tomamos como referência os seguintes autores: Neves(2002), Soares (2003), Ball (2002), Afonso (2009a), Andrea Silva (2004), Frigotto (2011) e Dalila Oliveira (2011).

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências. O capítulo I, “Caminhos da formação docente no Brasil: antecedentes históricos”, discute a trajetória da formação de professores no Brasil e de que maneira esta formação foi concebida no interior das políticas públicas.

No capítulo II, “A influência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas para educação e formação de professores no Brasil”,

evidenciamos que a educação preconizada pelo Banco Mundial é fundamentada no desenvolvimento de competências e se orienta pela revisitação da Teoria do Capital Humano. Discutimos, também, as estratégias de formação de professores com foco nas competências.

No capítulo III, “A atuação do governo federal na política de formação de professores (1995-2016)”, investiga as políticas educacionais implementadas pelo governo federal no período de 1995 a 2016, período correspondente aos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e ao mandato de Dilma Rousseff (2011-2016). Nesse capítulo, são apresentadas as iniciativas desenvolvidas pelo governo para a política educacional brasileira, especificamente, as ações do governo federal para a Política de Formação de Professores da Educação Básica.

No quarto e último capítulo, “Políticas de Formação de Professores e seus desdobramentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, Pós LDB 9.394/1996”, analisaremos os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, procurando compreendê-las no contexto das reformas educacionais em articulação com as transformações econômicas e políticas ocorridas no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Esta dissertação pretende contribuir para o estudo das políticas educacionais, especificamente, as políticas voltadas para a formação de professores. Apontamos também caminhos para novos estudos, a partir de outros olhares sobre a temática.

CAPÍTULO I - CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A história nunca se fecha por si mesma e nuncase fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (Florestan Fernandes, 1977, p. 5).

A pretensão deste capítulo é a de tecer uma reflexão a partir da produção historiográfica disponibilizada, sobre o processo de formação docente. Esta formação inicia – se marcada por um processo dual, devido à grande influência do Cristianismo no mundo ocidental e, sobretudo, devido à intensa atuação da Igreja Católica, a partir do século XVI, o papel do professor esteve vinculado à formação religiosa. Nesse sentido, cabia a ele a função de difundir ou professar a crença religiosa.

Na Idade Média, o ensino esteve tutelado pela Igreja, os mestres daquele período eram os clérigos, os padres das paróquias e dos mosteiros, que da mesma forma não possuíam qualquer tipo de formação específica, tendo na maioria dos casos que aprender a ler para exercer o ofício.

No decorrer de três séculos a função docente não era especializada, sendo exercida como ocupação secundária, conforme Nóvoa (1995, p.15):

A função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Visto por muitos como um ato vocacional, uma espécie de sacerdócio leigo, o magistério por um longo período não obteve o *status* formal de profissão, e por esta razão não era visto como algo que merecesse maiores aprofundamentos no âmbito da formação e adequado preparo para o seu exercício.

Assim, fazia-se professor aquele que curiosamente observava outros mestres exercendo a função e ensinava-se da mesma forma que se havia aprendido, de maneira que a constituição do ato de ensinar não se diferenciava do modo como se instituíram outras profissões de caráter informal. Nestas condições a profissão

docente se desenvolveu, sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples (TARDIF, 2002).

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república, no país, é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento (SCHEIBE, 2008).

O sistema educativo brasileiro durante o período colonial persistiu por duzentos anos sob o monopólio jesuítico. Durante esse tempo, os religiosos exerceram uma poderosa influência na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais mentores intelectuais e espirituais da colônia. No ano de 1759, centenas de jesuítas foram expulsos do Brasil pelo secretário de estado português: o Marques de Pombal, o que acabou desestruturando por completo a ordem dos jesuítas no Brasil, gerando grandes prejuízos para os aldeamentos indígenas, para a educação e o ensino na colônia.

Apresentando um ensino medido, dosado, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista, exerceram papel conservador, tornando a cultura sem pensamento e sem substância (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995). Posteriormente à expulsão dos jesuítas, foi introduzido o processo de laicização das escolas, que passaram a ser dirigidas pelo Estado.

Com a expulsão dessa Companhia, foi desmanchado o sistema de ensino que havia sido construído em dois séculos, implantando-se as Aulas Régias de ler, escrever, contar e também as Aulas de humanidades, dando início ao processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios.

A partir do século XVIII, sob as ideias iluministas, a concepção de professor passa a ter um novo caráter. Percebeu-se a necessidade de conferir ao professor uma formação específica a fim de que este pudesse ensinar um ofício, um saber especializado. Os pensadores iluministas propunham um tipo diferente de educação, que colocasse a razão e a capacidade de pensar como valores fundamentais. Logo, a racionalidade seria a grande luz a combater as trevas do obscurantismo da Igreja Católica (SCHMIDT, 1996).

No início do século XIX algumas medidas foram tomadas em relação à instrução. Inicia-se uma tentativa de controle do Estado sobre a educação formal, as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. A esse respeito Nóvoa (1995, p.15) ressalta que “o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)”. Contudo, a formação docente vai sofrer mudanças significativas com as primeiras iniciativas de organizar um sistema de instrução primária.

No Brasil, a primeira forma de preparação de professores deu-se nas primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano, onde os professores deveriam ensinar a

ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da Leitura a Constituição do Império e História do Brasil. [...] as prendas que servem à economia doméstica; [...] os castigos serão aplicados pelo método lancaster.

Conforme o Art. 5º, da lei de 15 de outubro de 1827, os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se, em curto prazo, e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, 1827, p. 71).

Por um longo período, o quadro da educação no Brasil manteve-se de um modo geral inalterado e fortemente marcado por tímidos avanços e contínuos retrocessos. Foi somente a partir do advento da Revolução Industrial que o papel da escola passou a ser ampliado, recebendo maior destaque principalmente em função de seu caráter de regulação social. A sociedade brasileira passa do modelo agrário – comercial – exportador dependente para o modelo capitalista – urbano – industrial, provocando transformações nos setores econômico, político e social, afetando a educação, que passa a ser vista como fator determinante de transformação social.

A conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930 não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar: o federalismo descentralizado, o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos

dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café trouxe ritmos muito diferenciados no desenvolvimento das diversas regiões do país, as quais organizavam seu sistema de ensino conforme suas condições específicas (SCHEIBE, 2002).

Nesse contexto, as décadas de 1920 e 1930 são marcadas por um processo de modernização da educação e do ensino, apoiado nos princípios liberais da Escola Nova, tendo como principais representantes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que, com suas ideias, reforçam o papel social da educação. Segundo Teixeira (1967), a década de 1930 marca um período crítico em que começaram a florescer os primeiros sinais de inquietação, denunciadores do processo de integração política do país, representou, um salto no que se refere à regulamentação das políticas educacionais do país.

Em 1931, foi implementada a Reforma Francisco Campos, nome do primeiro ministro que assumiu a recém-criada pasta da Educação e Saúde Pública. A criação deste Ministério, em 1930, revela que a educação, em um contexto de modernização da sociedade brasileira, afirmava-se como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia. O poder centralizado de intervenção do Estado na rede pública e na particular de instrução revela o início da força ordenadora do Estado no campo educacional. A Reforma Francisco Campos foi constituída por seis decretos que trataram, além da criação do Conselho de Educação, da organização da educação superior, que adotou o regime universitário como padrão e instituiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com o intuito de oferecer formação superior de professores para o ensino médio, mas esta faculdade não chegou a ser criada; da organização da Universidade do Rio de Janeiro; do ensino secundário; e do ensino comercial.

Em 1932, ocorreu a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, em meio ao processo de reordenação política resultante da imensa turbulência política dos anos 30. O documento propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Dentre os pioneiros mais

conhecidos que lideraram o movimento da Escola Nova estão Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo (FREITAS, L., 2005; SAVIANI, 2005).

Este movimento acabou por influenciar a Constituição Federal de 1934, que foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação. Na sequência do texto é apresentado um trecho do capítulo sobre a educação, presente na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934).

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A inclusão do tema Educação na Constituição Federal passou a indicar que o Estado é responsável também pela educação da população ainda que tardiamente, pois na Europa, em países como a Inglaterra e a França, as políticas de expansão educacionais foram iniciadas ainda no século XIX (ARANHA, 2006,p. 201).

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários. Afirma-se que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes (BRZEZINSKI, 2002, p.31).

A necessidade de qualificação de pessoas aptas ao exercício do magistério foi incluída no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, quando foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e persiste como preocupação em 1937 quando da criação da Universidade do Brasil (Lei nº452) e da Faculdade Nacional de Educação destinada a formar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisa e preparar candidatos ao magistério que, uma vez titulados e recrutados por concurso público, atuariam no então ensino primário.

A formação docente constituiu um tópico importante do debate educacional dos anos de 1930. Nesse processo o professor foi identificado como o educador, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa, transformando-se a

sua principal tarefa, segundo Weber (2003), a formação da consciência crítica das classes subalternas, concepção que no debate acadêmico recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica *versus* o compromisso político na formação para o magistério.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal (BRZEZINSKI, 2002). Na década de 1930, a figura da Escola Normal vai sendo substituída pelos Institutos de Educação nos quais, segundo Tanuri (2000), a formação do professor primário se dava em dois anos contendo as disciplinas tradicionalmente conhecidas como: Fundamentos e Metodologias de Ensino. O Instituto de Educação oferecia também cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.

A primeira Escola Normal foi criada em Niterói, em 1830. A partir de então, várias outras escolas normais surgiram em diferentes estados brasileiros. De acordo com Tanuri (2000, p. 64):

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, pra só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as teses liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária.

Em 1935, é criado o primeiro curso superior de formação de professores quando a Escola de Professores (como era chamada) foi incorporada à Universidade do Distrito Federal (UDF). Esta recém-criada Faculdade de Educação passou a conceder “licença magistral” para aqueles que obtivessem na universidade “licença cultural”. Com a extinção da UDF, em 1939, e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação.

O curso de pedagogia é implementado a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, com as funções de formar bacharéis e licenciados para diversas áreas, incluindo a Pedagogia. A partir desse documento, ficou estabelecido o padrão federal a que diversos cursos tiveram que adaptar seus currículos e que estabelecia a obrigatoriedade de se cursar em três anos o conteúdo específico da área de formação de bacharel e, sendo adicionado mais um ano de curso de didática, seria conferido o título de licenciado. Esse sistema de formação de professores se manteve por vinte e três anos e ficou conhecido como “esquema 3 + 1”. Aqueles que

concluíssem o bacharelado receberiam o diploma de bacharel em Pedagogia (preparados para o exercício dos cargos de técnicos de Educação). Depois de terem concluído o curso de didática, receberiam o diploma de licenciado para o magistério em cursos normais.

A criação do curso de Pedagogia ocorreu em um período propício para discussões educacionais, em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, principalmente pela revolução de 30¹. Esse período é considerado um marco na evolução pedagógica no país.

Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Conforme assinalam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 19),

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia.

A reforma da sociedade imbricava-se à reforma educacional. A educação apresentava um caráter redentor e “as possibilidades do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p. 17).

Nos anos 40, o populismo da era Vargas iria se manifestar pela intervenção do Estado como mediador das lutas de classe e por sua crescente burocratização. Foram agilizadas reformas ministeriais, criação de secretarias e órgãos planejadores. A preocupação com a educação nacional norteava-se para o atendimento das demandas da classe média urbana – mobilizada para a extensão vertical da Educação, na exigência pelo ensino secundário – ao mesmo tempo em que a educação era utilizada como forma de repressão aos movimentos populares.

¹Nesse período ocorrem mudanças estruturais na sociedade brasileira, com a passagem do modelo agrário comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial.

A exigência da assinatura da carteira profissional e o registro da profissão no Ministério do Trabalho, o qual passa a fiscalizar o cumprimento dos dispositivos legais que regulamentam a profissão, traçam um novo perfil profissional para a atividade do magistério.

À medida que as transformações econômicas, ligadas à modernização do país, impunham novas exigências à profissão, e que a educação foi sendo atrelada às concepções desenvolvimentistas, modificava-se substancialmente as relações no interior da escola. A crescente burocratização decorrente do desejo de maior controle dos currículos e programas, exercidas pelos burocratas educacionais, contribuíram para a reificação do professor, afastando-o gradativamente da condição de sujeito de sua própria prática.

Nestas condições, os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem às demandas pela educação primária. Isto gera a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

De acordo com Decreto-Lei nº 8530, de 02/01/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Foi dividido em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Esta organização reforçou a dualidade na formação dos professores.

No geral, a educação profissional vai sendo concretizada atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração e que, conseqüentemente, exige formação de demandas para atender às suas exigências. Os cursos profissionalizantes se efetivam, na relação capital trabalho, como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1960-1980)

No início da década de 1960 ocorreram intensas transformações de ordem ideológica, política e cultural, as quais seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. Inúmeras são as discussões a respeito dos rumos da educação brasileira e, principalmente, da universidade.

O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão de obra técnica e qualificada; na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Esse período também é marcado por uma transição política na sociedade brasileira. De um processo relativamente democrático, iniciado após a Segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964.

A década de 1960 é marcada pela preparação de técnicos eficazes procurando atender ao modelo econômico da época. Nos anos setenta, essa política se intensifica com a intenção de formar indivíduos mais qualificados, para atender ao modelo de produção capitalista. A escola passou a formar profissionais a partir de um modelo tecnicista, no qual a educação se transformou em treinamento, instrumentalização a partir de saberes fragmentados, visando à produtividade. Esse modelo tecnicista de formação atingiu também os cursos de formação de professores e especialistas.

A formação dos profissionais da educação se dava de forma acrítica, sendo limitada ao estudo de métodos e técnicas de ensino, promovendo uma prática centrada na reprodução de conhecimentos anteriormente adquiridos, fragmentada, onde a relação entre teoria e prática não é considerada.

De acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, no contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que dificultavam o “desenvolvimento econômico com segurança”.

Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a

necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era premente.

Em 1962, ocorre a primeira reformulação do Curso de Pedagogia, em decorrência de exigências da Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, através do Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE). A Lei nº 4.024/61 previa como uma das funções do Conselho Federal de Educação o estabelecimento de currículos mínimos para os cursos universitários bem como preconizava a existência de profissionais destinados às funções não docentes, com seu locus de formação nos Institutos de Educação. O Parecer nº 251/1962 visava, dentre outras ações, regulamentar o currículo mínimo do Curso de Pedagogia.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob a égide do regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil. A educação nesse regime se constituiu como um dos principais mecanismos para a conquista de consenso em torno do regime, mesmo considerando que nesse regime prevaleceram os mecanismos de coerção para o ordenamento da sociedade a partir da ideologia da segurança nacional. A política educacional da ditadura militar se pautou no tripé: Doutrina da Segurança Nacional, sustentada no anticomunismo; Teoria do Capital Humano, que estabelecia uma relação direta, imediata e de subordinação da educação em relação à produção; e correntes do pensamento conservador.

A Reforma Universitária – Lei nº 5.540/68 – e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/71 – que sinalizavam o novo modelo a ser adotado pelo Curso de Pedagogia deveria ser direcionado para a formação do chamado especialista da educação. Essa nova estrutura, consubstanciada no Parecer nº 252/69, procurava superar as deficiências do curso de Pedagogia centrado em generalidades educacionais sem conteúdo, que lhe servissem de base e no qual os alunos não chegavam a ser professores como os demais. Em decorrência desse modelo adotado na legislação, o Parecer nº 252/69 estruturou o curso de Pedagogia voltado para a formação do especialista a partir de várias habilitações de curta e longa duração, sinalizando a ideia de polivalência, referendando o art. 30 da Lei nº 5.540/68. Esse especialista, em sua função e formação, foi fruto da reestruturação tecnocrático-militar do Estado e, por conseguinte, da implantação de um novo

modelo educacional, fundamentado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Nos anos 1970, ampliou-se a problemática advinda da implementação do Parecer nº 252/1969 que explicitava na formação do profissional do curso de Pedagogia a dicotomia professor x especialista. Na verdade, esse confronto continuava a revelar a ausência de identidade profissional, já que nesse momento o curso de Pedagogia formava tanto o professor para o curso de Magistério de 2º Grau quanto o supervisor, orientador, administrador, inspetor e planejador. Apesar de terem a mesma duração, o *status* profissional e remuneração se diferenciavam, bem como se naturalizava inadequadamente a nomenclatura de especialista àqueles que não eram professores, mas também não haviam cursado especialização.

Além disso, a legislação manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior – permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma de 1971, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971).

De acordo com Saviani (2009), esses embates, disputas e tensões se deram e ganharam efervescência no contexto do golpe militar de 1964, e décadas subsequentes, tendo em vista adequações no campo educacional, efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino, em decorrência da implantação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais e, em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Para esse autor, pelo Parecer nº 349/1972 (BRASIL, 1972), a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério de 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo, de acordo com Saviani, compreendia o núcleo comum, obrigatório, em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação especial.

O antigo curso normal cede lugar a uma habilitação de 2º grau, sendo a formação de professores para o antigo primário, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009).

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/1971 previu, segundo Saviani (2009), a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, compreendidos os diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino².

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o processo de abertura política, surgem movimentos organizados de educadores, entre eles o Comitê Nacional Pró Formação do Educador e a primeira Conferência Nacional de Educação, que promovem vários fóruns, publicam muitos textos e fermentam a discussão sobre a identidade do curso e da profissão de educador, que no período anterior era restrita ao círculo dos aparelhos de Estado e seus burocratas. Esse movimento iniciou a ruptura dos fundamentos legais para a direção do curso e consolidou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com verdadeiros “fundamentos paralegais” na busca de reestruturação do curso e do perfil do profissional da Pedagogia e das Licenciaturas.

Com o término do Regime Militar, eleição indireta de Tancredo Neves para presidente em 15 de janeiro de 1985 e a vitória dos partidos de oposição nos anos 1980 em eleições estaduais e municipais, abriram-se as possibilidades da presença, na administração, de alguns intelectuais oriundos das universidades. Desta forma, aos poucos, os governos locais começaram a projetar uma política educacional contrária à da ditadura militar e com maior sintonia de acordo com anseios dos educadores. Um espaço favorável para se iniciar duas importantes discussões para a história das políticas públicas educacionais começou a ser forjado. Tais discussões são as seguintes: primeiro, sobre o que deveria ser o projeto nacional de educação; e segundo, o movimento de elaboração da Constituição (SANTOS, 2011, p.7).

² De acordo com Saviani (2009), no período anterior à Lei nº 5.692/1971, aos serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, segundo esse autor, especialmente no ensino superior, expressou-se numa solução dualista, ou seja, os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional do professor.

Neste ambiente de efervescência política e social é de suma importância se pensar um projeto nacional de educação, porém, antes era preciso garantir legalmente os direitos civis, sociais e políticos frente ao Estado de direito e democrático. Por isso a importância de 1988, com a promulgação da Constituição que consolidou juridicamente tais direitos. A nova Constituição ficou conhecida como “a Constituição Cidadã”. Seu texto parece consolidar várias conquistas de direitos e anuncia mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado.

A Carta Magna traz no *corpus* do seu texto muito das reivindicações dos educadores, respeitando o consenso da área, versando sobre temas como: gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional. Entretanto, as novas configurações internacionais acabam por “abafar” um pouco dessas conquistas (CAIADO, 2008).

De acordo com Freitas, H. (2002), a partir dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, no contexto do movimento mais geral da democratização da sociedade, a luta de educadores progressistas trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de problematizar e conceber a escola e o trabalho pedagógico, “[...] ao colocar em evidência as relações e determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza”.

Para Dalila Oliveira (2007), no movimento de abertura política que o Brasil viveu em fins de 1970 e início de 1980, movimentos de base se estruturaram em torno da defesa da educação popular. Muitas dessas propostas, segundo essa autora, tinham inspiração socialista ou libertária. A luta por nova sociedade, segundo Oliveira, trazia a luta por novo projeto educativo, tendo o trabalho como princípio de formação humana. Essas lutas de caráter eminentemente humanista, de acordo com essa autora, vincularam a defesa da universalização da educação à melhoria das condições de trabalho docente. Estava na base dessa discussão o reconhecimento da necessidade de organização classista da sociedade em defesa dos direitos dos trabalhadores em geral.

Nesse contexto, surgiram diversas associações científicas e sindicais da área, tais como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a

Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras. A luta dos educadores a partir desse momento, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, gerou importantes contribuições para a educação como um todo (FREITAS, H., 2002).

Segundo Brzezinski (1997), os educadores passaram a partir da década de 80 a escrever sua própria história, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo não apenas movimentos ou organizações, mas movimentos sociais que caminhavam rumo à “redemocratização”, e de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar. Apesar dos conflitos que surgiram entre lideranças dos professores, dos estudantes com as lideranças do governo, e também, as tensões existentes no interior dos movimentos, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, conseguiu-se enfim uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, proposta que ficou conhecida como “Documento Final de 1983” que passa a constituir a referência básica para I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, encaminhamento das reflexões sobre a “Formação do Educador”. A ideia de formar o professor, enquanto educador, tendo a docência como base da identidade do pedagogo a partir de um núcleo comum é mantida, apenas muda-se o nome para “base comum nacional” que passa a constituir-se no cerne da proposta para os cursos de formação de educadores.

No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARTE), ocupou papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. De acordo com a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992, p.6):

O movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980, com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. Naquele momento, o Comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias e por outras entidades [...]. O impulso inicial desta articulação remonta, na verdade, a 1975 quando o Conselho Federal de Educação propõe os Pareceres 67 e 68/75 e 70/71 de 1976 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes

documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustados pelo MEC que abre um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do Curso de Pedagogia [...]. Marco importante nesta evolução foi o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 em Campinas e que permitiu superar o isolamento das discussões, apontando para um debate de âmbito nacional [...].

Conforme Weber (2003) e Saviani (2009), a partir de 1980, desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que, segundo Freitas, H. (1999, 2002, 2003, 2007a, 2007b), representa a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área nos anos de 1960 e 1970. No âmbito do movimento da formação de professores da Educação Básica, Weber (2003) e Saviani (2009) destacam que os educadores progressistas produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, com destaque para o caráter sócio-histórico dessa formação; a necessidade de uma formação de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo; com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Ao longo dos anos 1980, portanto, os educadores brasileiros desempenharam um papel muito importante na luta pela mudança da situação educacional do país. O magistério participou intensamente desse processo, realizando nesse período um difícil aprendizado da democracia. Nesse momento a classe trabalhadora viveu sob a perspectiva de uma constituinte livre e soberana, das Diretas Já, e, movida pela esperança de melhorar suas condições de vida, de realizar movimentos autônomos de modo que os sujeitos envolvidos fossem capazes de “durante as lutas constituírem-se como classe” (THOMPSON, 1979, p.232).

Segundo Freitas, H. (2002), se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco de reação ao pensamento tecnicista dos anos de 1960 e de 1970, os anos de 1990, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo (habilidades e competências), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos de 1980, reforçando as perspectivas sinalizadas por Frigotto (2011), as quais dissimulam e acobertam, por meio da alteração de conceitos e sentidos, práticas e políticas defendidas em período anterior à redemocratização do país.

É nesse cenário que, de acordo com Weber (2003), em 1995, foram definidas referências nacionais para estatutos, carreiras, salários, formação de professores, as

quais foram, segundo essa autora, normatizadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Para Weber, o tema que mais suscitou polêmica, como desdobramento da normatização dos referenciais nacionais citados, no contexto da publicação da LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), refere-se à criação de uma nova agência formadora, o Instituto Superior de Educação (ISE), e de um novo formato de preparação de professores, o Curso Normal Superior (CNS).

No capítulo seguinte, serão apresentadas as orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na construção das políticas públicas para a educação e a formação de professores no Brasil.

CAPÍTULO II - A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A sociedade tem passado por mudanças significativas, sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, que ocorrem em diferentes setores, como o político, o econômico e o social. Pode-se dizer que, segundo Chesnais (2003), a sociedade hodierna tem uma nova face, caracterizada por uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. O fenômeno da globalização pode ser considerado uma nova fase da internacionalização do capital, marcada por um processo econômico que se baseia nos pressupostos da política liberal, isto é, do mercado como regulador de todas as ações sociais e políticas.

A globalização, juntamente com o neoliberalismo, constitui uma forma hegemônica para a saída da crise do capitalismo; em outras palavras, consiste em maneiras de reagir à perda gradativa do regime de acumulação, uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar (ANDERSON, 1995). Para Leher (1998), é no bojo da crise estrutural do capitalismo, advinda da redução de taxas de lucro, que a ideologia da globalização é construída, objetivando ocultar a crise, buscar medidas corretivas e operar as contradições que se expressam em todas as regiões do mundo. O processo de mundialização do capital, ao invés de unificar as nações, engendra a polarização entre o centro e as periferias. Nesse sentido, a globalização é pensada como uma ideologia ampla, utilizada para justificar as reformas estruturais de feição neoliberal.

Para Teixeira (1998), o neoliberalismo é visto como uma doutrina que, para viabilizar-se, apresenta-se como um conjunto de medidas econômicas e programas políticos. Romão (2000) afirma que há uma teoria neoliberal exprimindo uma visão de mundo que abrange as questões ontológicas, epistemológicas e éticas, e ressalta, contudo, que essa teoria é alienada e alienante. Bianchetti (1996) afirma tratar-se de um modelo, isto é, uma elaboração teórica, um conjunto de princípios que geram um novo tipo de indivíduo, de instituições sociais, de Estado, de mercado e de políticas oficiais.

Há também a ideia de que o neoliberalismo é uma estratégia de organização da produção e da vida social, na medida em que o keynesianismo deixou de ser interessante para os donos do capital e que era preciso, para sair da crise, que o Estado deixasse de intervir diretamente na economia, subordinando assim todas as relações sociais à lógica do mercado. Há uma convergência entre os diferentes autores citados, pois se trata de uma proposta hegemônica para a saída da crise do capitalismo, em razão do esgotamento do modelo fordista/keynesiano (HARVEY, 2008), que começa a indicar que o papel do Estado benfeitor, principalmente as funções distributivas que este detinha, estavam em conflito com os objetivos do capitalismo, isto é, com a acumulação.

Para Oliveira, A. (2015) o neoliberalismo tem sido uma espécie de releitura atualizada do liberalismo a partir das concepções econômicas neoclássicas, trata-se de uma determinada visão social do capitalismo a partir da ótica dos capitalistas, portanto, da burguesia. Completa, que “tornou-se um conjunto de ideias capitalistas de políticas e economia fundadas principalmente na não participação do Estado na economia e na liberalização total do comércio (mercado livre) em nível mundial” (OLIVEIRA, A., 2015, p. 230).

Sendo assim, os países latino-americanos precisam reorganizar-se, para não ficarem excluídos do fluxo hegemônico do mundo globalizado. Cardoso (1998a, página) afirma que:

O mundo pode ser dividido entre os países que participam do processo de globalização e usufruem os seus frutos e aqueles que não participam. Aos primeiros estão geralmente associados à ideia de progresso, riqueza, melhores condições de vida. Os demais à exclusão, à marginalização e à miséria.

Nesse sentido, a globalização pode ser entendida como um processo econômico e social que busca intensificar as relações econômicas, comerciais e culturais entre os países, tendo como interesse abrir mercados sendo necessário, para tanto, uma desregulamentação do Estado, como fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim. A adequação da educação aos seus imperativos é defendida, em nome do futuro, do progresso e da prosperidade.

Esse contexto vai propiciar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, como objetivo de alinhá-la à nova ordem econômica, política e social. De acordo com Carnoy(1999, p. 25):

Existe uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação e a específica da seguinte forma: 1. o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador; 2. os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado; 3. a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões; 4. a utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas; 5. a internet como forma de globalizar as informações e a educação. Toda essa relação tem como finalidade contribuir para a construção da “sociedade do saber”, que é baseada na informação, em recursos “imateriais” como os saberes, a informação, a comunicação e a lógica.

Essa nova “era” da globalização vai ser caracterizada pela “liberalização dos mercados”, “desregulamentação”, privatização, “equilíbrio/autorregulação” e o fim ou enfraquecimento da organização de um novo modelo de sociedade, que substituiria a sociedade industrial, visando à rentabilidade, ao lucro, à competitividade, atendendo assim aos anseios da globalização. A partir dessa realidade, os organismos internacionais passaram a propor as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação.

Para atender às exigências dos padrões de produção impostos pelo neoliberalismo, no contexto da crise estrutural, a educação é ressignificada, por meio de amplas reformas educacionais, adotando-se novos métodos, formas, conteúdos e técnicas com o intuito de formar um novo indivíduo para a nova realidade da sociabilidade do capital, que demanda trabalhadores flexíveis e empreendedores e cidadãos consumidores.

Em virtude disso, os organismos internacionais passaram a promover uma série de fóruns e conferências de Educação para Todos, sobretudo a partir da década de 1990, com a finalidade de “elaborar” uma educação para os países pobres, membros da UNESCO³, que atendesse aos padrões de mercado do capital

³Trata-se do relatório da UNESCO que teve início em 1993, mas que foi concluído e publicado no ano de 1996 com o título Educação: um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Este relatório ficou conhecido como Relatório Jacques Delors e teve a contribuição de vários especialistas do mundo. A fim de atender às novas demandas do mundo “globalizado”, os formuladores desse relatório levaram em consideração as mudanças referentes às relações econômicas e culturais pelas quais vivenciam os diferentes países do mundo sejam eles centrais ou da periferia do capitalismo. Cabe salientar que este relatório foi publicado no Brasil pela Cortez no ano de 1997 quando o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, na

em crise. Desse modo, ainda em 1990, foi realizada a emblemática Conferência Mundial de Educação para Todos⁴, na cidade de Jomtien/Tailândia, patrocinada por organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial⁵, da qual resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Esse documento traça os fundamentos basilares da Educação Para Todos, cuja recomendação maior consiste em que os países priorizem, em suas políticas educacionais, a universalização do ensino básico e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, os quais devem ter acesso a uma educação capaz de propiciar a aquisição cada vez maior “[...] dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante [...]”, sobretudo, no contexto dos grandes avanços tecnológicos que as sociedades vivenciam e do conseqüente aumento da comunicação entre os povos (UNESCO, 1990, p. 10).

Entre os objetivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos está o direcionamento dos processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes, na oferta e na regulação da educação. Esse documento representa um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global, evidenciando que a educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder em consonância com o desenvolvimento do capital.

apresentação da edição brasileira, afirmou: “[...] estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira” (DELORS, 2001).

⁴A Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, teve a participação de 155 países e 120 organizações não governamentais que produziram uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Seis metas passaram a correr o mundo, anunciando o compromisso assumido por ocasião daquele que representou o evento de maior magnitude na esfera educacional: a expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; o acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; a redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; a expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; a construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável. Fonte: Conferência Mundial de Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <www.unesco.br>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

⁵O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

A realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) foi o balizamento para o início das reformas político-educacionais. Segundo Oliveira e Araújo (2000, p. 103), essa Conferência “[...] pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação [...]”, pois, a partir dela, foram pensadas estratégias neoliberais para a educação nos países periféricos, principalmente os da América Latina.

Outras Conferências mundiais foram realizadas, como a Ação de Dakar 2000. Esta Conferência estabeleceu a Educação como o meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI. A orientação consistiu em que todos os países deveriam empreender esforços para atingir as metas de Educação Primária Universal e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015, como compromisso coletivo assumido pelos países membros da União das Nações Unidas.

Em 2002, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE) realizou um fórum que teve como tema “Os grandes desafios: a segurança, a equidade, a educação e o crescimento”, no qual salientou o fato de que a educação pode contribuir para a edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas. A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas e as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir, explicita reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, por meio de pistas, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos); os quais representam o conceito de educação ao longo de toda a vida.

Segundo Dakar (BRASIL, 2001c), as diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como as de Jomtien (1990), além dos documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos. Tais organismos

assumem significativa função no processo de mundialização do capital a partir do final do século XX e início do século XXI, principalmente no que se refere à reforma da educação, e, em especial, às políticas de formação para o trabalho docente. Eles apontam que a prioridade da educação deve ser a educação básica.

De acordo com Macedo (2011), os organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) expressam o processo de mundialização do capital e articulam-se com a intenção de formação de uma nova sociabilidade burguesa. Neste sentido, o conhecimento é apresentado como um elemento necessário e indispensável para a nova organização da sociedade, mas, também, pode ser visto como um elemento de produção da exclusão e da desigualdade entre indivíduos ou nações.

No processo de reorganização produtiva e de propagação da ideologia da globalização, o Banco Mundial, segundo Maria Abadia Silva (2002), assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica.

Com o intuito de implementar as políticas neoliberais nas nações periféricas e manter a hegemonia estadunidense, o Banco Mundial se apropria da função de gerenciador da educação global promovendo uma série de eventos, cujo objetivo consiste em lançar as bases de uma educação voltada para os países do terceiro mundo.

2.1 BANCO MUNDIAL: BREVE HISTÓRICO

O Banco Mundial foi fundado no ano de 1944, vinculado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), através da Conferência de Bretton Woods, em 1945. O Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional foram pensados, inicialmente, como um fundo de estabilização destinado a manter as taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países afetados pela Segunda Guerra. Posteriormente, o referido Banco ampliou seus objetivos e passou a interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito de garantir o pagamento das dívidas e

servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial.

Entretanto, a partir de 1950, com a mudança no cenário internacional e a iminência da Guerra Fria, o Banco passa a oferecer “assistência econômica, política e militar para os países do Terceiro Mundo, na perspectiva de garantir a integração e o fortalecimento do Bloco Capitalista, fornecendo empréstimos para os setores de energia, telecomunicação e transporte, para o setor privado” (SOARES, 2007, p. 18).

Maria Abadia Silva (2002) esclarece que o Banco Mundial é um organismo multilateral composto por cinco instituições (agências) vinculadas entre si: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), em 1944; Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), em 1960; Corporação Financeira Internacional (CFI), em 1956; Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), em 1960; e Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (IGSID), em 1962, cada qual com sua função. Essas instituições são capazes de catalisar recursos em outras fontes do mercado mundial para prover créditos financeiros. Em 1992, o Banco Mundial assumiu a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), tornando-se o maior gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global.

De acordo com Soares (2007), desde a sua fundação, a presidência do Banco Mundial foi assegurada aos EUA, através do Estatuto do Banco Mundial, que estabelece que a influência dos países nas decisões e votações é proporcional à sua participação no aporte do capital. Sendo assim, cabe aos EUA a hegemonia absoluta, entre as cinco nações líderes, na definição de políticas econômicas e militares, capazes de imprimir a direção política da nova situação e prioridades, haja vista ser este o país detentor de credenciais (SILVA, M., 2002).

O Banco Mundial vem desempenhando um importante e crescente papel nos rumos do desenvolvimento mundial. O seu caráter estratégico e a sua política de alcance estrutural alimentam a preocupação de vários autores que estudam o impacto de sua política macroeconômica e globalizante. Sobre isso, Coraggio (1996, p. 15) demonstra que há dominância de uma lógica que reduz “os direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico”. Ele ainda enfatiza que, desse prisma, os “direitos universais estão sendo substituídos por políticas assistenciais”.

Para Leher (1998), o Banco Mundial assumiu, em poucas décadas, o papel de intelectual orgânico dos interesses dos países detentores da hegemonia mundial,

garantindo, assim, a difusão da ideologia da globalização como sustentáculo das reformas. Nesse sentido, a educação ocupa um papel estratégico nesse processo, pois, ao propagar esta ideologia, procura impedir que a classe trabalhadora adquira consciência das contradições do sistema, acomodando-se às desculpas meritocráticas para as diferenças de classe no interior da sociedade.

Neste contexto, as políticas sociais, destituídas de seu caráter de direito e travestidas com o manto da caridade, cumprem o papel de amenizar as contradições do sistema, conforme o advogado Francisco de Oliveira (1998), garantindo a inclusão subalterna daqueles que sofrem com as consequências de políticas que priorizam o capital, em vez do trabalho.

Observando a trajetória do Banco Mundial, podemos compreender que ele vem desenvolvendo um papel estratégico na definição de políticas educacionais, conforme Leher (1998), como “Ministério Mundial da Educação”, exportando pacotes de políticas educacionais aos países em desenvolvimento, que sucumbem ao peso e aos interesses do capital internacional. Aqui, a educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital e de formar ideologicamente, conforme os interesses deste; além de servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

É perceptível que o Banco vem ampliando suas funções técnicas e financeiras, assumindo um papel cada vez mais político, mediante a formulação de políticas globais e setoriais, as quais tendem a influenciar a agenda de financiamento dos países credenciados.

Torres (2007) demonstra que, por meio dessas estratégias, as orientações do Banco Mundial vão sendo universalizadas, como um receituário único, independente da história, da cultura e das condições de infraestrutura desses países. A autora destaca que, sob essa tendência, não são os educadores, “são os economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas” (TORRES, 2007, p.11).

De acordo com Leher (1998), até a década de 1960, o Banco Mundial se concentrava na meta de promover o crescimento econômico para o desenvolvimento das nações. Assim, até a década de 1960, a educação e a saúde eram secundárias para este Organismo. A situação começou a mudar a partir da década de 1970 com George D. Woods (1963-1968) e definitivamente, na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981). O Banco Mundial passou a ampliar os

investimentos em projetos para o setor social, destacando-se o setor educacional, a saúde e o desenvolvimento agrícola, considerados de suma importância.

Segundo Maria Abadia Silva (2002), foi na gestão McNamara que a educação, ou melhor, a formação escolar, foi vista como um dos componentes básicos para combater a pobreza. À formação escolar foram atribuídas três características: 1) uma necessidade humana básica de conhecimento (relacionada com a teoria do capital humano); 2) um meio para alcançar outras necessidades básicas; 3) uma atividade que sustenta e acelera o desenvolvimento. A partir desse período, o referido Banco compreende a Educação Básica como uma forma de alcançar o objetivo de universalização do ensino escolar e define ações quanto à flexibilização de ofertas educacionais e adequação às condições locais; dando ênfase à iniciativa local de provisão de serviços e à melhoria da eficiência interna e externa do sistema. Essas ações revelam o seu caráter privatista ao reduzir o papel do Estado implementando medidas voltadas para a institucionalização da iniciativa privada na educação, retirando a responsabilidade dos poderes constituídos.

Neste período, há transferência de responsabilidade pelos custos da educação pública, para a comunidade e para os pais. A sociedade é, então, mobilizada para o provento econômico e para assumir serviços que são de responsabilidade dos poderes constituídos, fator este que vai ao encontro do barateamento do investimento público em educação. Maria Abadia Silva (2002, p. 90-91) assim enfatiza a questão essencial resultante desses caracteres que revestem a política educacional do Banco Mundial:

As políticas e estratégias do Banco Mundial induzem a exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo numa reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, desigualdades sociais e econômicas, contradições e disparidades salariais fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais.

É nesse universo que são gestadas e implementadas as políticas educacionais que avançam a partir dos anos de 1990, representadas pelos debates/orientações, no rastro das condicionalidades definidas para os países periféricos pelas agências Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e,

também, nos embates e enfrentamentos sociais, estatais, educacionais ou ideológicos dessas proposições.

2.2 PRECEITOS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição[...]. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 2 *apud* Torres, 1998, p. 131).

A educação é considerada estratégica para o Banco Mundial, sendo esta a definição que intitula os principais documentos, por ele, publicados. Sua centralidade nas discussões internacionais e nas reformas políticas das últimas décadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000; NEVES, 2005), principalmente no âmbito econômico, é posta como elemento crucial para países que almejam maior desenvolvimento (CORAGGIO, 1996; LEHER, 2005).

A nova estratégia do BM recai sobre o aprendizado e, ainda, sobre a definição do que é importante aprender para qualificar a força de trabalho no âmbito das competências. Segundo o BM, de 1990 a 2010 o aumento do atendimento educacional no Brasil foi o mais rápido registrado, mais rápido do que a China (WORLD BANK, 2010, p. 14). E prossegue afirmando que o Brasil em 2010 pode ser considerado não apenas o líder na LAC (*Latin America and Caribbean*), mas também um modelo global (WORLD BANK, 2010).

A retórica do Banco prevê a redução da pobreza e da desigualdade por meio do desenvolvimento econômico que, por sua vez, depende da qualidade da aprendizagem promovida pela escola. Para este organismo, uma base ampla de acesso à educação, não apenas desenvolve as habilidades da força de trabalho, mas, também, cria subsídios para uma sociedade mais igualitária (WORLD BANK, 2010). Nas palavras de Leher (1998, p. 86),

De fato, a maneira de pensar a Educação como prática decisiva para *aliviar* a pobreza e promover a ideologia *globalização* e o fato de que a Educação seja pensada em tais termos configuram um problema que extrapola o âmbito pedagógico. O mais importante a destacar é o pressuposto axial de que a Educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital.

É nesse sentido que o ideário da educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento é apresentado nos documentos do BM, posto que a pobreza configura-se em ameaça mundial, diante da atual distribuição da riqueza global e da incapacidade do capital em construir uma sociedade igualitária. Para Zanardini (2014, p. 107), os organismos internacionais - alegando uma determinada preocupação com a pobreza- lançam mão do discurso ideológico do papel que a educação deve ocupar para aliviar as condições sociais desfavoráveis. De acordo com Motta (2011, p. 49),

A leitura que se faz é que os pobres, vítimas de programas de ajustes mal implementados, de políticas sociais ineficazes, de instituições fracas e corruptas, de discriminações etc., devem investir na sua autonomia (produtiva) e por conta própria, sem depender das benesses do Estado, agarrar-se às oportunidades oferecidas pelo mercado.

Supondo que o acesso à escola e as restrições orçamentárias tenham sido superadas, o Banco Mundial aponta para as questões sociais, entre elas o desemprego, como aspectos a serem combatidos para o aumento da escolarização da classe trabalhadora. O desemprego, por exemplo, é apontado como um aspecto familiar e não como consequência das condições materiais e estruturais em que se inscreve o modo capitalista de produção. De acordo com Bastos (2014, p. 102),

Evidencia-se o caráter funcional dessa ideologia no escamoteamento das reais causas do desemprego estrutural, notadamente pelo prolongamento da escolaridade e o consequente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, efeitos que atenuam a pressão que o desemprego exerce sobre a estrutura socioeconômica.

Para o BM, a pobreza continua a ser uma barreira generalizada à frequência e aprendizado escolar (WORLD BANK, 2011), e a educação pode ser um motor do progresso econômico e a chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas (WORLD BANK, 2011, p. 11). A discussão educação-pobreza se retroalimenta nos documentos– *A pobreza como elemento de dificuldade para a escolarização e a Educação escolar como elemento de erradicação da pobreza*.

Ocorre, neste documento, uma profunda inversão analítica que responsabiliza o indivíduo pelo seu percurso escolar numa perspectiva meritocrática. Ao apresentar soluções falaciosas para a pobreza, o que de fato interessa para este tipo de política é a manutenção das relações de poder político e econômico dos países

desenvolvidos e das relações capital e trabalho. Nas palavras de Mészáros (2005, p. 30), limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

A educação para alívio da pobreza e o desenvolvimento econômico é uma ideologia capitalista que se insere na relação trabalho e Educação e que pretende vincular a função social da escola ao sistema produtivo, de modo que os trabalhadores se apropriem do conhecimento e da ciência necessária ao capital.

2.2.1 Banco Mundial: educação centrada nas competências e no capital humano

A concepção de educação nos documentos do Banco Mundial assenta-se numa revisitação da Teoria do Capital Humano (TCH), reforçando a orientação de habilidades e competências para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Tal teoria, de enfoque tecnicista e economicista, considera a Educação escolar um fator essencial para o desenvolvimento econômico aqui entendido como acúmulo de capital. A profecia desta concepção é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais qualificada a força de trabalho, maior a possibilidade de vendê-la ao capital. Logo, o potencial de capital humano de que dispõe uma nação incidirá na sua inserção na economia global. Para Motta (2011, p. 38),

No caso específico das sociedades de capitalismo dependente e no contexto da ideologia nacional-desenvolvimentista, a teoria do capital humano foi incorporada, ainda, como fator de superação do atraso econômico e um instrumento de distribuição de renda e de mobilidade social.

Após a crise da década de 1970, a educação segue alinhada às determinações do Banco Mundial. Essa crise do capital atingiu os países capitalistas centrais a partir de 1973, e impulsionou uma série de transformações sócio-históricas nos anos 1980 e 1990, as quais alcançaram as mais diversas esferas do social. Surge o que denominamos um novo complexo de reestruturação produtiva, uma ofensiva do capital na produção, que busca atingir um novo patamar de acumulação capitalista, em escala planetária e tende a debilitar o mundo do

trabalho, promovendo alterações importantes na forma de ser (subjetividade) da classe trabalhadora.

É nesse processo que a educação, a partir das determinações postas pelo Banco Mundial, vai se inserir. As teorias que constituem os aspectos filosóficos da educação, voltadas para a reestruturação produtiva, seguem pautadas no pragmatismo e distanciamento do conhecimento científico. Nos anos 1970, a Teoria do Capital Humano esteve voltada para a ampliação da produtividade do trabalhador, no processo de modernização dos países, por meio da formação da classe trabalhadora para as necessidades básicas dos processos de industrialização. A ideia central desta teoria é a de que um acréscimo à instrução, treinamento e educação corresponde a um acréscimo na capacidade de produção.

Para a Teoria do Capital Humano, investir nos indivíduos e promover o aumento de sua produtividade pode levar à mobilidade social e melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho. Frigotto (1993, p. 67) afirma que a educação passa a ser definida

Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado.

A Teoria do Capital Humano oculta a desigualdade e se mostra útil para mascarar a realidade e manter a consciência alienada, pois esta teoria tenta explicar e depositar na educação o fator essencial para a produtividade. No campo da educação, a Teoria do Capital Humano não mostra seus verdadeiros objetivos, pois se coloca como um fator predominante para o desenvolvimento econômico. Sendo assim, “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 1993, p. 53).

A educação sob a ótica desta teoria torna-se uma mera adaptadora e um instrumento que responde às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital. A educação sozinha não é capaz de perpetuar o sistema vigente, mas, segundo Mészáros(1995, p. 45):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

A Teoria do Capital Humano se coloca como mascaradora, pois, coloca o investimento na educação como um fator predominante para levar uma pessoa a se desenvolver financeiramente e a levar o seu país a crescer também. Não queremos dizer que seja ruim o investimento na educação e que isso não promova uma mobilidade social, o que queremos ressaltar é que sob a ótica desta teoria a educação é colocada como panaceia para a sociedade, é vista como atividade que pode e tem a função de sanar todos os problemas sociais. E fazendo isto, depositando na educação a função de sanar todos os males da sociedade, os verdadeiros problemas que causam a desigualdade são deixados de lado.

A Teoria do Capital Humano advoga que o sucesso profissional é devido a alguns “valores” que a pessoa recebeu e que acabam aumentando sua produtividade. Assim, aspectos ligados a atitudes, valores, resultado do processo de socialização que se efetiva na escola são mais importantes para a produtividade das pessoas na organização enquanto forneçam hábitos de funcionalidade, respeito á hierarquia, disciplina etc. (FRIGOTTO 1993, p. 46).

Kuenzer (1997) expressa a ideia de que a educação, do sistema regular de ensino, tem uma finalidade clara, que é a de preparar os pobres para atuarem no sistema de produção, nas profissões de níveis inferiores. A autora diz que o que ocorre na escola não é o processo de produção e também reprodução do conhecimento para esta, mas sim uma transmissão de conhecimentos, com conteúdos esvaziados de criticidade.

Nas reformas educacionais dos anos 90 foi introduzida a ideologia da competitividade, como pressuposto de inserção no mercado de trabalho. O capital humano é justificado através da aquisição de competências e habilidades necessárias para inserir-se na nova configuração produtiva de base tecnológica e científica. Assim, o indivíduo é incentivado a buscar, através da educação, a ampliação dos seus conhecimentos, para conseguir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho. Desse modo, são exigidas novas competências para a formação do trabalhador, de forma geral e, especificamente, para a formação de professores.

O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem meros fatores de produção (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Nessa ótica, o capital humano aí se desenvolve por meio das competências necessárias para a força de trabalho do século XXI. Tais competências referem-se à habilidade de pensar analiticamente, realizar perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar com alto nível de habilidades de comunicação e interpessoais, incluindo o conhecimento de língua estrangeira e a capacidade de trabalhar. Para Machado (1996, p. 3, 4 *apud* SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 6),

[...] a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos, competência e competir, há mais que uma identidade étnica, há identidade com a lógica do capital.

A produção de habilidades e competências explicita o caráter da Educação que se pretende desenvolver por meio desta concepção. Uma educação meritocrática, centrada no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com o mercado e com o modo capitalista de produção.

O projeto educativo do Banco Mundial tem como objeto central a aprendizagem de competências e faz coro à concepção de aprendizagem ao longo da vida. Essa nova estratégia educacional é construída na premissa que as pessoas aprendem ao longo da vida (WORLD BANK). De acordo com o Relatório de Delors (DELORS, 1998, p. 20),

[...] a educação ao longo da vida é situada como um conceito que ultrapassaria o sentido de preparação para a aprendizagem de uma profissão e atuaria como meio de pôr o sujeito em condições de adquirir competências para o enfrentamento de numerosas situações, muitas delas imprevisíveis.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia irá influenciar as demandas apresentadas para a educação e para a formação e atuação docente. A flexibilização aparece como norteadora das políticas educacionais. Barreto e Leher (2003, p. 39 *apud* SANTANA, 2008, p. 121) fazem a seguinte indagação:

Mas flexibilização em relação a quê? Cabe indagar. A resposta que pode ser depreendida do exame de documentos do Banco Mundial ou do MEC é a de que a flexibilidade almejada se contrapõe ao Estado (burocrático, autoritário) e se aloja na sociedade civil e nas empresas inovadoras, isto é, na esfera privada. Uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado. Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado. Assim, é possível aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o custo Brasil e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas.

O Banco Mundial tem atuado no Brasil, delineando a expansão e a melhoria da educação como metas fundamentais para uma educação de qualidade, produtora de crescimento econômico e de desenvolvimento rápido e sustentável. Na visão do Banco, os indivíduos instruídos têm muito mais possibilidade de emprego, melhores salários e filhos mais saudáveis. Para atingir as metas mencionadas, as políticas do Banco Mundial direcionadas para a Educação Básica produzem, conseqüentemente, ações e determinações para as políticas de formação de professores.

2.2.2 A influência do Banco Mundial nas Políticas Educacionais

Neste cenário contraditório da chamada sociedade ou economia do conhecimento, a educação se torna pauta principal de uma agenda positiva a ser administrada pelo Banco Mundial e pela UNESCO, que assume a direção das políticas educacionais no mundo capitalista, sobretudo nos países pobres, com o propósito de inseri-los na nova ordem econômica, por meio da autogestão participativa e da boa governabilidade.

O Banco Mundial assume a liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além dessa premissa geral, é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, ao difundirem seus documentos, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e

produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico.

É no âmbito da reforma do Estado capitalista, no contexto do ajuste estrutural da economia mundializada, que a educação passa a ser assunto de empresários, reacendendo, assim, o debate acerca do valor econômico da educação. Em tal perspectiva, a educação vem sendo tomada como um instrumento para a redução da pobreza e para alavancar níveis de vida mais elevados, baseada num crescimento sustentável (BANCO MUNDIAL, 1990).

As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade. No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado e sociedade (ALMEIDA JR., 2001).

Esse novo modelo de Estado segue as orientações do neoliberalismo, buscando a minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico) (DOURADO, 2002).

Consubstanciando essa lógica, propõe, ainda, o enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços. Assim, a reforma do Estado é entendida como superação de “visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” por meio da transferência da produção de bens e serviços “à sociedade, à iniciativa privada”.

A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. Sobre esta reforma, Segundo (2005, p. 17) argumenta que:

No intuito de se inserir no processo global da economia são produzidas as reformas do Estado brasileiro e de suas instituições, com destaque para o setor da educação, o qual passa a ser tomado como instrumento capaz de promover o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, são elaboradas e implantadas a Lei de Diretrizes Básicas do Ensino (LDB), o Fundef como fundo de financiamento à educação básica e um Plano Nacional da Educação (PNE) a ser aplicado com vistas a reformar a política educacional no Brasil.

Nesse contexto, as políticas educacionais vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se, sobretudo, as de ordem jurídico-institucional, na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) que se colocam como passo decisivo nessas mudanças. Dourado (2002) destaca que, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional se expressam no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*⁶.

As diretrizes e metas propostas por esses organismos e eventos fizeram eclodir no país uma série de ações e programas como: Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e Bolsa-Escola. No plano do financiamento, os programas Dinheiro Direto na Escola,

⁶ A esse respeito, ver Pino (1997), que sinaliza que o substitutivo Darcy Ribeiro implicou, entre outros aspectos, a ruptura do espaço social da construção da lei, resultando em perdas históricas para os partidários da educação pública e na assunção do Executivo na condução e no comando da formulação de um novo projeto de LDB.

Renda Mínima, Programa de Expansão da Educação Profissional e outros, muitos dos quais destinados à adoção de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) etc. O governo também priorizou a implementação de intervenções de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da *Educação Básica* (SAEB), *Exame Nacional do ensino Médio* (ENEM) e *Exame Nacional de Cursos* (PROVÃO).

Ao abordar o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, Luiz Fernandes Dourado (2005, 2009) ressalta que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) são os principais interlocutores da agenda brasileira. Destaca também que estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização.

As políticas econômicas adotadas pelo Brasil tiveram no Banco Mundial um dos seus principais credores para o desenvolvimento, articulando sua estrutura política às conjunturas que o desenvolvimento do capitalismo proporcionou. Crises, ajustes e reformas que estavam na agenda do BM foram negociados com os Estados nacionais. Porém, os diálogos transcenderam a política econômica, pois, os projetos educacionais entraram no escopo das atenções e das publicações do Banco, que logo levantou a bandeira da Educação para escamotear a profunda desigualdade de classe, imposta pelo modo capitalista de produção. Educação para alívio da pobreza e crescimento econômico foi e tem sido a tônica discursiva do Banco Mundial.

As reformas educacionais vêm sendo estabelecidas para atender às exigências do movimento de rearticulação do capital em nível mundial, as quais impõem estes ajustes como requisito para se alcançar o desenvolvimento e inserir-se no chamado mundo globalizado. O que chama a atenção para o fato é que tais determinações do Banco Mundial em nada contribuem para a melhoria da educação brasileira, face ao direcionamento de verbas educacionais para o ensino fundamental na sua quase totalidade e no sentido de universalizar essa etapa sem preocupações maiores com a qualidade ministrada.

Por sua vez, essa universalização pretende apenas inserir no mercado de trabalho a grande maioria desfavorecida da população brasileira, concretizando a continuidade da dualidade histórica da educação. Não só educandos são marginalizados, como também os professores são obrigados a se “reciclar” por meio

de formações continuadas que, desvinculadas da noção de totalidade, caminham pela permanência da fragmentação do conhecimento, sob o eufemismo da multidisciplinaridade.

Em suas “Prioridades e estratégias para a educação”, de 1996, o BM adota a educação como uma estratégia para reduzir a pobreza, diminuir a fecundidade, melhorar a saúde e promover a inclusão produtiva, visto que o trabalho “[...] é o principal patrimônio dos pobres” e “os investimentos em educação contribuem para a acumulação de capital humano que é essencial para alcançar rendimentos mais elevados e um crescimento econômico sustentável [...].” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Analisando as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Coraggio (1996) indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo está centrado na visão unilateral de custos e benefícios. Desse modo, tal concepção de política assenta-se na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase da avaliação e da eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

2.2.3 Orientações do Banco Mundial para a formação de professores

A política de formação de professores, implementada nas últimas décadas, deve ser entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista.

A qualidade da formação docente está no centro das reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. A efetividade e a eficácia docente devem promover a qualidade em termos de aprendizagem que, por sua vez, deverá ser avaliada e seus resultados atribuídos ao professor, mediante políticas de responsabilização. De

maneira reducionista, o Banco Mundial entende que a qualidade da aprendizagem depende da qualidade da atuação do professor, secundarizando outros fatores.

Colocar o professor como chave para a melhoria da qualidade da Educação escolar constitui-se em estratégia do BM que intenciona responsabilizá-lo pelo desempenho dos estudantes. Esta responsabilização ocorre quando se confere centralidade ao docente, para que melhores resultados sejam alcançados e, da mesma forma, quando se adota um discurso de desqualificação da formação e da atuação docente. Alves (2011, p. 59) conclui que

[...] a proposição do protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto em sua forma de restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

No campo da formação de professores, a reforma educacional é mediada pela ideologia do mercado e traz como conceitos fundamentais a serem disseminados e colocados em prática noções de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outras. Essas medidas vão sendo disseminadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/ 96 (BRASIL, 1996), por meio de várias ações políticas e pedagógicas, tomadas no âmbito da formação com o objetivo de redirecionar o papel da educação e da escola.

Com a implantação da LDB nº 9.394/96, surge a necessidade de mudanças na educação e, conseqüentemente, na formação dos professores com vistas a atender às novas exigências da legislação em vigor, pois esta consolidou o papel do Governo Federal na coordenação e na formulação de políticas nacionais de educação; para que fosse possível assegurar a todos os estudantes brasileiros um ensino de boa qualidade, em condições de equidade.

Em 1997, o Decreto nº 2.027/97 regulamentou o sistema de Ensino Superior do Brasil em cinco diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Helena Freitas (1999) alertou que este decreto criou distinções entre as universidades de ensino e as de pesquisa. Isso aconteceu porque o Plano Nacional de Educação, elaborado pela Comissão de Educação e Cultura, criou uma nova ação, deixando de lado a preparação dos profissionais da educação, e definiu as instituições de ensino como

“de caráter técnico-profissional” (FREITAS, H., 1999, p. 21). Assim, a LDB e o decreto nº 2.027/97 fundaram nova base para as políticas de formação docente: nos Institutos Superiores de Educação formam-se professores para a Educação Básica; no curso Normal Superior formam-se professores de 1ª a 4ª série e Educação Infantil e nos cursos de Pedagogia.

Desse modo, a formação extramuros da universidade torna-se aligeirada, pois, basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas. Diante desse quadro, a universidade se consolida como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial compromissada com o desenvolvimento da pesquisa articulada ao ensino e à extensão. Conforme Brzezinski (1997, p. 152), estes institutos deverão centralizar suas atividades no ensino distanciando-se da possibilidade de articulação com a pesquisa e com as práticas culturais próprias do ambiente universitário.

É importante destacar que a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os “Institutos Superiores de EDUCAÇÃO” (ISE) têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, L., 1992a).

Outro eixo da reforma educacional que tem sido utilizado como adequado para modificar os tradicionais modelos de formação de professores é o “currículo por competência”. O termo competência é bastante polêmico e tem recebido vários significados. Para Nuñez e Ramalho (2002), o sentido de competência no paradigma técnico-positivista é considerado como a capacidade de aplicar os conhecimentos da ciência e da tecnologia aos problemas instrumentais da prática, o que estaria associado ao conceito de habilidade profissional.

Na obra, “Construir as competências desde a escola” (PERRENOUD, 1999), é possível perceber que a ideia de “competência” já estava presente em um determinado contexto, fora da escola, podendo ser entendido como sendo o campo de trabalho profissional, de treinamento ou formação em serviço. Com a expressão “desde a escola”, como ressalta Fagundes (2013), Perrenoud deixa clara a

importância da formação por competência no ambiente intraescolar, trazendo para dentro da instituição escolar os procedimentos de formação que estavam em curso, ou em uso em outros contextos institucionais e organizacionais diferentes da escola.

O currículo para a formação de professores também faz parte desse conjunto de reformas. Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2002, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Para tanto, nos documentos produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente.

Nessa ótica, os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências para os professores. Esse é o entendimento oficial utilizado nos documentos do MEC, para a formação do professor, e, nessa visão, não é suficiente que o profissional tenha conhecimento do seu trabalho, mas que saiba mobilizá-los, transformando-os em ação.

Esse novo modelo de formação centrado nas competências e na excelência (qualidade total) tem como objetivo primordial o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento, medidos pela produtividade. Tal modelo pauta-se no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduzindo a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, pois o aligeiramento é induzido pela volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado. Descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e destina-se a estimular uma frenética aquisição de certificados de qualidade incerta.

A certificação de competências do professor do ensino fundamental é uma das vertentes da arquitetada política educacional de Fernando Henrique Cardoso, configurando-se em perfeito mosaico de simultaneidade de ações: Parâmetros Curriculares Nacionais, Política do Livro Didático, DCN para a formação de professores e o sistema de avaliação de larga escala do desempenho de alunos, professores e instituições escolares.

No Brasil, o currículo por competências para a formação de professores é regulado pelo Parecer nº009/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena, buscando estabelecer uma sintonia entre a formação dos professores prevista pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares (BRASIL, 1997b) para a Educação Básica elaborada pelo MEC.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2001, a concepção de “competência” é nuclear na formação de professores é compreendida, no documento citado, como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação, “competências necessárias para atuar no novo cenário como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida” (BRASIL, 2001a).

Assim, a formulação de competências segue na direção de corresponder aos novos processos de produção que exigem do trabalhador não somente o conhecimento técnico, mas também a valorização dos saberes construídos na prática. A noção de competência está fortemente associada a novas concepções do trabalho, agora baseado na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, de modo que o trabalhador mobilize conhecimentos técnicos e tácitos para “[...] resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 3). O que importa são os resultados no processo produtivo. Justifica o Parecer (BRASIL, 2001a, p. 9) que a sociedade sofre:

[...] transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigindo das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida [...]. Neste contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica.

Este Parecer define as competências que devem ser desenvolvidas para a formação dos professores para a educação básica. São elas: competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus

significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Na Resolução CNE/CP nº001/2002, art. 16, está prevista a organização de um sistema de certificação de competências da educação básica, coordenada pelo MEC em regime de colaboração com o CNE, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas.

Tais concepções restritivas da profissão docente se expressam claramente na Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Na proposta de avaliação das competências em um sistema nacional de certificação materializa-se o controle da formação e do exercício profissional. Com a perspectiva desenvolvida pelos documentos oficiais, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor. A cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial; prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema *aprender a aprender*, e ainda serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira. Com todos esses atributos, o discurso dos documentos se esforça em dissociar o caráter punitivo da avaliação, afirmando que ela será útil ao professor que poderá “autorregular a própria aprendizagem” (BRASIL, 2001a, p. 33).

No discurso dos documentos, avaliação e responsabilidade caminham juntas no desenvolvimento profissional dos professores e, por isso, sugerem a instituição de “processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor” (RFP, 1999, p. 146), que venham a romper com o instituído, promovendo uma avaliação por mérito e de caráter individualista, mas

contrariando a ideia de desenvolvimento profissional que pautam como essencialmente coletivo.

Em Mello (1999, p. 10), encontramos os fundamentos que deram origem às propostas de formação contempladas pelas diretrizes:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa.

A formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, no dizer de Ramos (2001, p.10), “[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo”.

De acordo Brzezinski (2008), esse novo modelo de formação de professores é coerente com os princípios do projeto excludente. O Estado regulador aplica à formação de professores da educação básica o modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo objetivo primordial é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento, medidos pela produtividade.

A formação por competências permite uma formação flexível, polivalente, que atenda às exigências imediatas. Os cursos de formação, independente da preocupação com uma sólida formação do professor, que lhe ofereça condições de fazer uma leitura crítica do mundo, ocupar-se-á em ensinar aquilo que terá utilidade garantida. Nesse aspecto, reside uma das grandes mudanças enfrentadas no campo da formação: os conhecimentos deixam de ser importantes, para se dar maior destaque ao *saber fazer*. Isso significa uma redução quantitativa de conhecimentos e forma operacional de apresentá-los, tornando a formação superficial e pragmática.

CAPÍTULO III - A ATUAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1995-2016)

O objetivo deste capítulo é discutir as propostas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, implantada pelo governo federal a partir dos anos de 1990. Iniciamos este capítulo, fazendo uma discussão acerca da ideologia neoliberal e suas influências nas reformas implementadas no Brasil.

Na sequência, analisamos as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardosos (1995-1998/ 1999-2002), do governo Luiz Inácio da Silva (2003-2006/ 2007-2010) e, por fim, do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014/ 2015-2016), quando foi destituída do cargo por meio de um processo de *impeachment* em 31 de agosto de 2016.

3.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É a partir da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1974, quando a economia mundial foi jogada numa recessão, que as ideais neoliberais passaram a ter espaço. O receituário liberal era duro: a manutenção do Estado forte na capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A partir da década de 70, os países capitalistas passaram por profundas transformações sociopolíticas e econômicas impulsionadas pela instauração de uma crise no modelo capitalista.

Segundo Perry Anderson (1995, p.9), “o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

As ideias neoliberais chegaram à América Latina ainda na década de 1970. O Chile, com o general Pinochet, foi o primeiro país, antes mesmo que a Inglaterra, a implantar o modelo neoliberal. Cumprindo à risca o modelo neoliberal, caracterizou-se pela liberalização da economia, alta taxa de desemprego, repressão sindical, concentração de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos.

Entretanto, o Brasil aderiu à lógica neoliberal de forma retardatária. Acerca desse “atraso”, é possível citar um fator de suma importância como forma de retardar o advento neoliberal em nosso país. A ampliação da frente política de oposição ao regime militar no momento final da crise desse regime – acordos para a eleição direta de Tancredo Neves e José Sarney. Tal estratégia estreitava as possibilidades de política econômica. Além deste, temos a crescente mobilização social durante os anos 70 e 80 representada no Novo Sindicalismo, no MST e posteriormente no PT, que coadunaram para que o projeto neoliberal não fosse implementado de forma cabal, como foi tanto na Argentina quando no Chile (FILGUEIRAS, 2000).

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo e continuou com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Os anos 1990 foram marcados, no Brasil, por um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à educação. Os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, caracterizaram-se por uma política educativa incoerente, combinando um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não governamentais (ONGs) (SAVIANI, 1996).

Segundo Cardoso (1998a), o primeiro passo para a reforma do Estado⁷ foi dado com o Plano Real, ainda no governo do presidente Itamar Franco, através do qual se reorientou a economia e os gastos públicos; logo depois, foi criado o Fundo Social de Emergência que estabeleceu o controle dos gastos públicos e, em seguida, adotou-se a racionalização da gestão incluindo “a flexibilização dos monopólios, a concessão de serviços públicos à iniciativa privada e as privatizações” (CARDOSO, 1998b, p. 9). A conclusão destas etapas foi considerada por Cardoso como condição básica necessária ao Estado brasileiro para enfrentar o desafio de dinamizar a sua economia, podendo, assim, retomar os investimentos em infraestruturas e em projetos sociais. Para o sucesso desse processo, o presidente convoca “uma cidadania ativa e solidária, que deseja não apenas usufruir de seus direitos, mas encontrar espaços públicos nos quais possa exercer seus deveres”,

⁷Estado é aqui entendido como Estado histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

visto que, hoje, não é possível “generalizar privilégios ou ‘direitos’, dada a crise fiscal [...]” (CARDOSO, 1998b, p. 11).

Entretanto, só a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, que o processo de reformas foi posto em prática, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sendo este documento referência para a reforma do Estado brasileiro na segunda metade da década de 1990. O principal objetivo dessa reforma consistiu na implantação, no país, do modelo de administração pública gerencial, com o propósito de trazer eficiência, produtividade e qualidade na prestação de serviços para o público, de acordo com os princípios de mercado, caracterizando o cidadão como cliente (BRASIL, 1995).

De acordo com o Plano Diretor (BRASIL, 1995), a reforma do aparelho do Estado no Brasil deveria possibilitar a constituição de um modelo de gestão estatal pautado no controle dos resultados e não dos processos. Esse modelo propõe como estratégias a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir e a garantia de autonomia desse administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, para que possa atingir os objetivos contratados. Destaca o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados, estimula a instituição da competição no interior do próprio Estado. Defende, ainda, que “a administração pública deve ser permeável a maior participação dos agentes privados e/ ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (BRASIL, 1995, p. 16).

No setor educacional, a reforma buscou incorporar a lógica da produtividade mediante o fortalecimento do Estado regulador e avaliador, o que significa um novo padrão de regulação estatal. Em relação ao conceito de Estado avaliador, Afonso (2009a) esclarece que essa expressão significa, “em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos.

3.1.1 As políticas educacionais pós 1990 e a centralidade atribuída à formação de professores

As reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de

funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. Para o Banco Mundial o ajustamento estrutural é um processo dinâmico que redistribui os recursos na economia de modo a favorecer o seu crescimento (MAUÉS, 2003).

Desse modo, a política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica.

Entende-se por política educacional as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

As políticas educacionais nos anos 90 reforçam, pois, a centralidade da formação dos profissionais da educação como um recurso de modernização da sociedade e dos sistemas de ensino. Se, por um lado, o docente tem sido desvalorizado em termos de *status* profissional, por outro, é também considerado um agente decisivo na construção do futuro, assumindo um protagonismo fundamental no ideário das reformas educacionais brasileiras (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 2000).

Segundo as colocações de Oliveira (2008), as reformas educacionais têm se configurado, na América Latina e no Brasil, como uma nova regulação, a partir de três eixos que se caracterizam na política educacional atual: a gestão/administração escolar, tendo a escola como núcleo; o financiamento e a avaliação.

Nesse conjunto, Oliveira (2008, p. 7) alerta para o paradoxo que existe no modelo regulatório,

pois junto à autonomia proposta vem o controle sobre o trabalho docente e a maior responsabilização dos professores no desempenho e êxito dos alunos: O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e

competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência para responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política.

Os professores ganham uma centralidade na reforma educacional, uma vez que, são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. Tal fato fica claro no excerto do documento, de 2005: *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*, da CEPAL/UNESCO (2005, p. 90):

Los procesos vividos por la mayoría de los países latinoamericanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Los docentes son una de las causas más importantes del problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación.

Gatti (2008, p. 62) contextualiza a formação de professores no cenário internacional:

Na última década a preocupação com a formação de Professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Gatti (2008) destaca “três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel inovador”: Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino*

superior (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (BRASIL, 2001c). Na pauta destes documentos está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial (GATTI, 2008, p. 62).

Nessa perspectiva, fica claro o desejo de que os professores assumam o protagonismo no processo da reforma educacional tendo em vista o pressuposto de que as mudanças educativas não são possíveis sem bons docentes. Sendo assim, os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores se veem, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, D., 2009).

Também Dalila Oliveira (2009), em sua análise das reformas educacionais e a repercussão no trabalho docente, aponta que o movimento de reformas tem propiciado uma reestruturação do trabalho docente, sua natureza e função. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. Sendo assim, a docência amplia seu âmbito de compreensão e requer análises mais complexas a seu respeito.

A reforma de ensino proposta para a formação dos profissionais da educação, área estratégica para as mudanças pretendidas, propôs-se a introduzir no cenário brasileiro uma nova compreensão do professor e da sua formação (como o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior) e o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo. No plano epistemológico dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento, a noção das competências reduz a formação a um "receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde se articula ensino com a análise e pesquisa da realidade" (FRIGOTTO, 2011).

3.2 O GOVERNO DE FHCE OS NOVOS RUMOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No Brasil, o início da década de 1990 foi marcado pelo processo de redefinição das relações econômicas, políticas e sociais como forma de garantir as condições de reprodução capitalista, período este, marcado pela adoção do Estado, da ideologia neoliberal. A partir de então, as orientações neoliberais passaram a ser referência para a organização sociopolítico-econômica do Estado brasileiro.

Conforme Neves (2005), o processo de implantação do projeto neoliberal da Terceira Via⁸ no país aconteceu em três etapas. A primeira fase caracteriza-se pelo ajuste econômico, tendo como marco inicial o primeiro ano de mandato do, então Presidente da República, Fernando Collor de Melo, em 1990, e se encerrou com a implementação do Plano Real, que gerou a estabilização monetária e, segundo a referida autora, constituiu-se em um “importante mecanismo de obtenção do consentimento do brasileiro às ideais e práticas da classe dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p. 91).

A segunda fase corresponde aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso⁹, no período de 1995 a 2002. Ainda de acordo com Neves (2005), esse governo voltou-se prioritariamente para a reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. Dentre as principais medidas do Governo Fernando Henrique Cardoso, destaca-se a reforma do Estado, em consonância com os preceitos neoliberais. Nesta perspectiva, no caso brasileiro, foi diagnosticada a crise do Estado, cuja solução proposta consistiu na Reforma do Estado, mediante a criação do Ministério da Administração Federal e elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), que definiu os objetivos e estabeleceu as diretrizes para a reforma da administração pública, sob a coordenação inicial do Ministro Bresser Pereira.

Para viabilizar essas medidas que consubstanciam as reformas estruturais preconizadas pelo BM, o Governo criou um ministério próprio para isso, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Esse Ministério apresentou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que definiu os objetivos e

⁹Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente da República no primeiro turno das eleições de 1994 com 55% dos votos válidos e reeleito ao final de seu primeiro mandato, totalizando oito anos de governo, de 1995 a 2002.

estabeleceu as diretrizes para a reforma da administração pública, sob a coordenação inicial do Ministro Bresser Pereira¹⁰; esse plano foi implantado para ampliar a governança do Estado e, conseqüentemente, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente.

A reforma do Estado é defendida pelo governo brasileiro por meio de um discurso modernizador e preocupado em superar os problemas impostos pelas demandas sociais, afirmando que sem reformas não haveria desenvolvimento (SILVA JR, 2002). Pode-se verificar tal afirmação no trecho que segue retirado do documento do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE), Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil, essa questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência à sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustradas suas demandas e expectativas. A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, 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. (BRASIL, 1995, p. 10).

Conforme o Plano Diretor (BRASIL, 1995), esta reforma ocorreria mediante “a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas”, que deveria significar a adoção de estratégias da cultura gerencial. Esse modelo de administração propõe algumas estratégias específicas para o administrador público: como a definição precisa dos objetivos, que este administrador deverá atingir em sua unidade, (2) garantia de autonomia na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os

¹⁰Luiz Carlos Bresser Pereira foi Ministro da Fazenda no Brasil, de 29 de abril de 1987 a 21 de dezembro do mesmo ano, durante o governo José Sarney. Foi ministro chefe da Secretaria da Administração Federal (SAF), em substituição ao *general de brigada Romildo Canhim*, e ministro de Reforma do Estado em todo o 1º mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995–1999) e ministro da Ciência e Tecnologia nos 6 meses iniciais do 2º mandato, permanecendo nesse cargo até 19 de julho de 1999. É bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo, mestre em administração de empresas pela Michigan State University, doutor e livre docente em economia pela Universidade de São Paulo. Foi professor visitante de desenvolvimento econômico na Universidade de Paris I (1978), e de teoria política no Departamento de Ciência Política da USP (2002/03). Foi também visitante da Oxford University (1999 e 2001) e do Instituto de Estudos Avançados da USP (1989). Desde 2003, oferece regularmente um seminário de um mês na École “Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris (BRESSER PEREIRA, 2010).

objetivos definidos, e (3) estabelece o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados (BRASIL, 1995, p. 16).

De acordo com este modelo de administração público-gerencial, o cidadão passa a ser considerado como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços (BRASIL, 1995, p. 17), que tem, na satisfação das suas necessidades, o termômetro da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços. Os princípios e estratégias adotados, a partir de então, deveriam servir como referências para as reformas nas demais áreas de atuação do Estado, sobretudo, nas políticas sociais.

Nota-se que, segundo o governo federal, a reforma do Estado implicou mudanças em sua aparelhagem, a fim de tornar a administração pública mais eficiente. Para isso, o Estado assumiu um papel regulador, conforme expresso no Documento: “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p.13).

De acordo com Ball (2004), uma vez livre da responsabilidade exclusiva dos serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços – públicos, voluntários e privados. Isso introduz contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de “o melhor serviço” e/ou valor pelo dinheiro, e envolve o uso de modelos comerciais de licitação e contratação.

O Plano de Reforma do Estado busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. E dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos estados e municípios. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consistiu e continua consistindo em um repasse para a sociedade das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (PERONI, 2003).

Nesse sentido, o documento advoga um Estado mínimo para as políticas públicas, pois que visam à privatização¹¹, desregulamentação¹² e terceirização¹³.

¹¹ A privatização, segundo o Plano Diretor (BRASIL, 1995, p. 12), “significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”.

Neste sentido não deixa de apontar a necessidade de redução do aparelho do Estado por meio de estratégias, a proposta formulada no Documento consistiu em descentralizar para o setor público não estatal os serviços considerados não exclusivos do Estado, tais como: saúde, educação, cultura e pesquisa científica. Para tanto, adotaram-se programas de publicização¹⁴, que incentivaram o envolvimento ativo da sociedade na responsabilização dos serviços.

A estratégia da reforma do Estado se apoia na publicização dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, na sua absorção por um setor público não estatal, onde, uma vez fomentados pelo Estado, assumirão a forma de organizações sociais. Essa forma de parceria entre sociedade e Estado, além de viabilizar a ação pública com mais agilidade e maior alcance, torna mais fácil e direto o controle social, mediante a participação, nos conselhos de administração, dos diversos segmentos beneficiários envolvidos. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação, seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição. (BRASIL, 1997a, p.10).

Para isso devem ser feitas “transferências” de atividades estatais para o setor privado ou para o “terceiro setor” ou setor público não estatal. Portanto, as Organizações Sociais (OS) são as ferramentas principais da publicização.

Ao Estado coube manter programas compensatórios destinados à população mais vulnerável, tornando evidente seu caráter classista, ao legitimar um sistema de proteção social privado para o atendimento de uma minoria que pode pagar pelos serviços e um sistema público fragilizado para atender à grande maioria da população (SOARES, 2003).

Outro Programa de Governo que merece destaque é o: “Mãos à obra”, lançado no início do mandato; o Presidente Fernando Henrique afirmava a educação como “base do novo estilo de desenvolvimento” devido ao destaque do seu papel econômico, sendo uma estratégia de “inserção do país no mundo globalizado”. Com o auxílio dela, o país iria conseguir maior competitividade, eficiência e produtividade para, enfim, chegar à modernidade. Com esta base teve início a reforma do ensino

¹² Segundo Bresser Pereira (1998, p. 50), a desregulamentação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado.

¹³ A terceirização, conforme Bresser Pereira (1997, p. 7), “é o processo de transferir para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio”.

¹⁴ A publicização consiste “na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (Publicização, no Plano, significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal”) (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 8).

superior, comandada pelo Ministro da Educação, o economista Paulo Renato, que tomou entre 1995-1996 uma série de medidas importantes: (i) criou o Conselho Nacional de Educação/CNE¹⁵, em substituição ao extinto Conselho Federal de Educação, como novas funções; (ii) estabeleceu o teste de final de curso de graduação, conhecido como 'Provão', para avaliar conhecimentos dos concluintes de graduação; (iii) determinou o poder docente na gestão universitária ao estabelecer a proporção mínima de 70% docentes na composição de órgãos colegiados. (iv) acesso ao ensino superior – concedeu autonomia às IES para escolherem formas alternativas de seleção de candidatos ao vestibular (o resultado de avaliações nacionais feitas ao término do IIº grau, por exemplo); (v) organizou um Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), que fornece apoio por quatro anos a “grupos de pesquisa de alta competência, que tenham liderança e papel nucleador no setor da sua atuação” (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 1990, a educação brasileira teve sua organização e funcionamento redefinidos segundo os princípios da gestão gerencial, para se adequar a uma nova agenda internacional de reforma das políticas educacionais (FREITAS, H., 2007b) e às propostas do Plano Diretor, na busca pela eficiência e eficácia dos serviços públicos, mediante a redução dos custos no setor.

A implantação desta política estatal neoliberal promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do país para torná-lo competitivo no mercado internacional. Foi com esse objetivo que o governo FHC se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico e, desse modo, implementou várias medidas com intuito de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais (SILVA, 2003).

Na efetivação das reformas derivadas da modernização do Estado brasileiro, predominam um discurso e uma prática de ações legitimadoras de políticas enfáticas na modernização educacional em função de mudanças no modo de organizar o

¹⁵ De acordo com Andrea Silva (2004), o CNE foi criado em outubro de 1994, pela Medida Provisória nº 661, da transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação. Para Paulo Renato, ministro da Educação, buscava-se um “Conselho menos credenciador e mais avaliador, menos decisório e mais assessor e, finalmente, mais representativo do conjunto da sociedade e não apenas das corporações do segmento da avaliação”.

setor produtivo via intervenção estatal nos processos de formação como prerrogativa delineada em eventos e programas assumidos na agenda internacional. Isso se reflete na nítida alteração de padrões de financiamento da educação pública, assim como na adoção de novas formas de gestão e implementação de mecanismos de avaliação e controle das instituições educacionais (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007a).

As concepções de educação, a partir dos anos de 1990, tomam outros rumos, a centralidade do debate centra-se exclusivamente na figura do professor e da sala de aula. Freitas, H. (2002) afirma que nesta perspectiva, a escola se torna “alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral”. Não é por acaso que a *qualidade da educação* passa a ser assumida como bandeira por diferentes setores (governamentais e empresariais). Ela é considerada uma condição para a melhoria do processo de acumulação capitalista. Ainda, segundo Freitas, H. (2003, p. 1097):

Nos anos de 1990, a ‘década da educação’, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado paracom o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.

Neste sentido, Freitas, L. (2012), destaca que, a partir da década de 90, o neotecnismo¹⁶ passa a ser dominante nas políticas educacionais sob a forma de uma “teoria da responsabilização meritocrática e gerencialista”; estruturada, segundo o autor, em torno de três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

Neste contexto de reforma educacional, um conjunto de medidas e mudanças são implementadas no setor educativo, de forma que uma nova cultura da

¹⁶O neotecnismo pode ser entendido como um novo tecnicismo, revigorado tecnologicamente e violento politicamente. O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnismo” (FREITAS, L., 1992a).

performatividade (BALL, 2002) é implantada no interior das instituições de ensino. De acordo com Ball (2004, p. 1116),

A performatividade desempenha um papel crucial no conjunto das políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, facilitando o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância”- “governando sem governo”, permitindo assim, que o Estado se insira profundamente, nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (a performatividade) mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas, transformando-os em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade do (accountability), da melhoria da qualidade e da eficiência acompanham essas objetivações, tornando as práticas existentes em frágeis e indefensáveis, a mudança torna-se inevitável.

Ainda de acordo com Ball (2002), em uma cultura baseada na performatividade, o desempenho é um fator central, pois, consiste na medida em que oferece legitimidade aos resultados apresentados, indica produtividade e representa a realidade naquele universo verificado. Nessa cultura, a busca pelo desempenho máximo é uma constante. No âmbito educacional, a procura por resultados ou por desempenho deixou em segundo plano a consciência de que, nessa área, tão importantes quanto os resultados são os caminhos que levam a ele. Nesse sentido, a performatividade é compreendida como,

Uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção e inspeção. Significam, englobam e representam a realidade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento e avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

A avaliação de programas e sistemas educacionais começa a exercer a função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas tanto ao Estado quanto à sociedade. Como explica Dias (2002, p. 29),

A avaliação assumiu basicamente as características de accountability: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre accountability e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como accountability, se transforma na exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É,

portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes.

Para Afonso (2012), a *accountability* sustenta-se também em outros pilares (a prestação de contas e a responsabilização). O autor desenvolve sua argumentação explicando que em alguns países a ênfase pode recair sobre procedimentos de garantia de qualidade, como a autoavaliação institucional (por meio da qual a escola se responsabilizará por sanar suas dificuldades particulares) ou a avaliação docente, enquanto que em outros pode incidir sobre os procedimentos de controle de qualidade. De forma geral, a avaliação é utilizada como instrumento para a melhoria da qualidade da educação e para a tomada de decisões acerca da política educacional, como destaca Afonso (2009a, p. 18):

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins.

Nesse contexto de desenvolvimento de políticas de regulação e avaliação na educação, em sua análise o referido autor destaca que, além do foco nos resultados, a avaliação “acabou também por ser utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado” (AFONSO, 2009, p. 119). O estabelecimento da cultura do desempenho é resultado de reformas educacionais que vêm se dando no contexto de reestruturação do Estado de seu modelo de administração que inaugura no âmbito educacional novas formas de regulação. Sendo assim, a escola e o professor passam a se autorregular, ou seja, sentem-se responsáveis ou pessoalmente empenhados pelos resultados.

É nesse quadro que se definem as novas “feições” da política educacional brasileira, ou seja, a partir da reestruturação econômica do país, evidenciada nos anos de 1990, em conformidade com os preceitos neoliberais de reestruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e; na conformação da ordem societária vigente, como parte do movimento de redefinição das ações do Estado, a política educacional passou a ser alvo de grandes mudanças fortemente influenciadas pelas políticas das agências multilaterais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial,

considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento.

A década de 90 representou um importante marco na educação brasileira, sendo considerada por alguns estudiosos, pesquisadores e educadores, como o período das grandes reformas educacionais. Daí, a profusão de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares exarados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, em 20 de dezembro de 1996.

No tocante à formação de professores, as reformas vêm justificadas pelo discurso de crítica ao formato tradicional de preparo do professor. Do ponto de vista dos reformadores, a formação dos professores se encontrava dentro de um formato tradicional, inadequado, que não contemplava “muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente”, tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas, domínio de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio (BRASIL, 2001a, p.4). A difusão desse discurso contribuiu para acentuar a necessidade de mudanças urgentes e necessárias nos cursos de formação docente, visando à melhoria profissional dos professores.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. A nova lei da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou metas para a educação básica e para a formação dos professores. Este interesse pode ser observado em Freitas, H. (2007b, p. 25):

Também à época a qualidade da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade e das ações e políticas do MEC, que buscava criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola Básica, principalmente no campo da formação de professores. Tais mudanças encontram no processo de elaboração e aprovação da LDB, em 1996, o marco da institucionalização das políticas educacionais que, e gestadas desde o início da década, se aprofundam nos anos de FHC.

Após oito anos de discussão no Congresso, a LDB foi promulgada, embora não se tratasse de iniciativa do governo Fernando Henrique, a atuação do MEC foi decisiva para sua aprovação. De acordo com Alves (2002), a lei aprovada é o

cumprimento de um programa tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos moldes do ideário neoliberal.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1986) traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. O artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A LDB 9.394/1996 cria novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs),¹⁷ que oferecerão programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando à formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A criação e expansão destes novos espaços de formação tiveram como objetivo central ampliar a oferta de ensino superior.

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos. (ANFOPE, 2001, p.3).

Martelli e Manchope (2004, p. 14) afirmam que:

¹⁷No projeto do senador Darcy Ribeiro, apresentado em 1992, a formação de professores estava assentada basicamente na criação dos Institutos Superiores de Educação, destinado à formação superior dos professores para o ensino fundamental, médio em cursos de tempo integral, e na formação não universitária. Os institutos, instituições de nível superior, integrados ou não às universidades e federações de escolas superiores, deveriam ser os espaços preferenciais para a preparação de professores, nos quais seria oferecido: curso normal superior para a formação de docentes para a educação infantil, ou ensino fundamental e médio; programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados, programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis; centro de demonstração, com cursos regulares, experimentais ou não, de todos os níveis de ensino, para assegurar pesquisa e formação em serviço. E importante registrar que a criação dos Institutos Superiores de Educação se insere na política de diversificação das instituições de ensino superior, constante, dentre outros, na proposta do Banco Mundial e do Governo FHC. (SILVA, A., 2004).

A criação dos Institutos Superiores de Educação, desdobramentos das políticas públicas educacionais, impregnada de princípios neoliberais, resgata a superada dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura - impulsiona o esvaziamento do curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base, transformando-o em bacharelado, fazendo transparecer a centralização na docência.

A Lei determina no art. 62, que para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental “é admitida como formação mínima para o exercício do magistério [...] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1996). Conforme Brzezinski (2008, p. 3),

Outros modelos de preparo do professor previstos na LDB/1996 aceleraram a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa, tais como: o Instituto Superior de Educação e a Escola Normal Superior. Desse modo, a formação extramuros da universidade, fica aligeirada, pois basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas. Diante desse quadro, a universidade consolida-se como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial compromissada com o desenvolvimento da pesquisa articulada ao ensino e à extensão.

No âmbito das determinações oficiais da LDB, entende-se que a formação docente está atrelada a um processo de “aligeiramento” e rebaixamento da formação, em que se privilegia a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação sólida dentro da universidade. Como destaca Kuenzer (1999, p. 16):

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um *professor sobrando*.

Para o Ensino Superior, a reforma é legitimada pela suposta necessidade de “sintonizar” os cursos de graduação com os “desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997a, p.02).

Além da LDB/9.394/96, outras ações foram desenvolvidas no governo FHC, no campo da educação, destacamos: a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Essas ações promoveram modificações profundas na organização dos níveis e modalidades da educação brasileira.

A LDB/ 9.394/96 criou possibilidades de reconfiguração dos processos de formação dos professores. O investimento na sua formação inicial e continuada passa a ser visto como um importante veículo de disseminação da lógica de melhoria da eficiência e dos dados sobre a educação brasileira. Os professores são apontados como essenciais para a garantia do sucesso dos alunos, tendo o investimento em sua formação assumido posição estratégica no projeto governamental, desde então.

Essa Lei serviu de base para o desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas educacionais que esboçaram processos de formação docente e discente direcionados para o aprendizado contínuo e para a construção de competências e habilidades consideradas necessárias a um bom desempenho pedagógico. Essas orientações constam no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas políticas de formação docente e nos processos de avaliação nacional responsáveis por orientar e quantificar sua aquisição. Os PCN e a política de formação de professores inserem-se no projeto de reforma da educação nacional circunscrita dentro da proposta de reforma do Estado.

Os PCN são um instrumento normativo. Oficialmente, sua elaboração foi justificada pela necessidade de cumprir o disposto no artigo 210 da Constituição Federal, ratificado pela LDB (BRASIL, 1996), que determinava a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Associou-se a essa demanda uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação e com a articulação das reformas curriculares que estavam sendo realizadas em vários estados e municípios brasileiros.

A formulação ocorreu em um período em que o país obtinha financiamentos e desenvolvia projetos ligados às agências de fomento internacional como o FMI e o Banco Mundial com a intenção de melhorar seus indicadores sociais. O currículo

ganhou centralidade no projeto de reforma da educação, porque “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (SILVA, 2001, p. 10).

O FUNDEF foi criado em 1996 pelo art.60 da EC 14. Pela emenda, ficava estipulado que esse Fundo teria natureza contábil e seria instalado no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal do país. Ele foi regulamentado em 24 de dezembro de 1996 pela lei nº 9.424, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

O FUNDEF passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998. Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais (DAVIES, 2004).

O FUNDEF foi apresentado como uma forma de ampliar o financiamento da educação; no entanto, essa ampliação pode ser relativizada, uma vez que é constituída pelas receitas dos estados, Distrito Federal, dos municípios e em alguns casos pela complementação da União. Por isto, não gerou novos recursos para o Ensino Fundamental, tão somente os redistribuiu (GEMAQUE, 2011). Davies (2008, p. 17), ao analisar o FUNDEF, afirma que:

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do Ensino Fundamental [...] contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei nº 9.424/96, as matrículas da Educação Infantil, de jovens e adultos (supletivos) e do Ensino Médio não são consideradas para efeitos de redistribuição de recursos.

No que se refere ao financiamento dos programas de formação de professores, Gatti (2008, p. 64) enfatiza que a instituição do FUNDEF assegurou, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

O PNE (BRASIL, 2001e) também deu destaque às políticas de formação de professores. Segundo o Plano, a formação continuada assume importância, em decorrência do avanço científico, tecnológico e da exigência de um nível de conhecimento amplo, para atender às necessidades da sociedade moderna.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior licenciatura plena, instituídas pela Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, têm como base a formação de professores a partir da noção de competência. Entre os princípios orientadores para o exercício profissional do professor, a competência figura no Art. 3º, como concepção nuclear na orientação dos cursos (BRASIL, 2002a).

O conceito de competência foi definido como “conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas” (MELLO, 2005, p. 12). Esse conceito faz referência ao que o professor deve saber: trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida.

A reforma da formação dos professores orientou-se pela busca de substituição do modelo de formação tradicional do professor pelo modelo de profissionalização baseado no desenvolvimento de atitudes de reflexão e desenvolvimento de competências alinhadas com os ditames internacionais. A intenção era a de reduzir o “trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica” (MAZZEU, 2009, p. 12-13). No governo Luiz Inácio da Silva (2003-2010) observam-se permanências e também mudanças nas reformas educacionais, conforme discutido a seguir.

3.3 O GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010): UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.

Em 2002, foi eleito como presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, tendo sido saudado como um líder de esquerda que chegava ao poder. De acordo com Pomar (2005), a vitória de Lula nas eleições de 2002 constituiu a manifestação mais espetacular de um movimento contra-hegemônico, esplendoroso na forma e frágil no conteúdo.

Essa fragilidade já era visível no início dos anos 2000; durante o período da campanha presidencial, alguns setores envolvidos na militância política já observavam o processo de transformismo¹⁸, pelo qual passava o Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com (GODINHO, 2016, p. 2):

O partido que chega ao poder nas eleições de 2002 já não é o mesmo que surgiu na década de 1980, mas sim um aparelho burocratizado que foi se adaptando à democracia – política burguesa, utilizando-se de alianças com setores burgueses e com um programa reformista e conciliatório, abdicando de suas raízes classistas em prol da vitória nas urnas.

Ainda sobre esse processo de mudança/ transformação nos ideais do PT, Emir Sader (2005,) chega a dizer que:

[...] A questão principal é que quando a esquerda chegou ao governo central no Brasil ela já havia perdido a batalha das ideias [...] Também acho que a candidatura do Lula não foi uma candidatura do PT. Ele foi se autonomizando em relação ao partido. (Fórum, ano 4, n. 32, novembro de 2005.)

Essa mudança do PT já era visível nos anos finais da década de 90; no entanto, esse processo ficou ainda mais evidente por conta das alianças estabelecidas entre o partido e setores ditos “progressistas” da burguesia brasileira, o que evidenciava a prioridade dada à chegada ao poder pela via eleitoral. Além disso, a publicação da “Carta aos Brasileiros”¹⁹, documento basilar da campanha de 2002, assinada no dia 22 de junho daquele ano pelo então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, trata-se de uma declarada mudança de perspectiva política e estratégica do PT, conforme assinala Rudá Ricci (2006, p. 177):

Se compararmos com o eixo programático de 1989 e início dos anos 1990, é facilmente percebida a ruptura com a identidade partidária que se

¹⁸O *transformismo* é uma categoria gramsciana que, segundo Filgueiras & Gonçalves (2007), foi usada pelo pensador italiano no período do Ressurgimento, no qual ocorreram processos que levaram à formação do Estado moderno italiano; “sinteticamente, trata-se de um processo de adesão (individual ou coletiva) ao bloco histórico dominante, por parte de lideranças e/ou organizações políticas dos setores subalternos da sociedade, com o abandono de suas antigas concepções e posições políticas” (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 182).

¹⁹O abandono de posições originais mais radicais e a adoção de outras mais moderadas foi uma inflexão mais antiga na história do PT, mas este documento é emblemático porque embora reafirme ideias consagradas como “reformas estruturais” e se refira ao “esgotamento do atual modelo”, assume pela primeira vez pública e textualmente que a “premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país” (Lula da Silva, 2002).

assentava na moratória e auditoria da dívida pública, com uma política de reforma agrária pautada pela mudança da estrutura fundiária do país, com a redução dos lucros abusivos dos bancos privados. Trata-se de um discurso pragmático que procura declarar compromissos com a estabilidade da ordem econômica e política, aumentando a competitividade internacional do país.

A *Carta* tinha outros destinatários que não exatamente o “povo brasileiro”: os banqueiros estrangeiros e nacionais, os credores das dívidas externa e interna. Mas havia também destinatários “secundários”: frações da burguesia industrial brasileira, “penalizadas” pela política econômica do governo Cardoso, que reclamavam um lugar mais confortável no bloco no poder, bem como latifundiários ligados ao agronegócio. Em meio à crise econômica que atravessava o país, era preciso “acalmar o mercado”. Somando-se a isso, a Carta evidenciava o compromisso da direção do PT com a burguesia internacional a manter a política econômica do Consenso de Washington, demonstrando, assim, o acordo do PT para com o capital, principalmente o capital estrangeiro (CASTELO, 2013b).

Esse período coincide com o debate pós-Consenso de Washington, que propõe novos ajustes, possivelmente com a intenção de unificar o crescimento econômico e o bem-estar social. Essa revisão supõe uma mudança no papel desempenhado pelo Estado, que passa a ser chamado a atuar na esfera econômica, como instância reguladora, e nas expressões mais explosivas da “questão social”, agindo em favor do “bem comum”, numa espécie de conciliação entre as classes. Segundo Castelo (2013b, p. 121) a proposta era “dotar o neoliberalismo de uma agenda social, buscando dar uma face mais humana ao desenvolvimento e à “globalização” para reduzir as tensões sociais e políticas”.

No Brasil, a nova agenda de ajustes passa a ser implantada no governo Lula, sendo defendida pelos setores ligados ao PT como um tipo de caminho alternativo, uma Terceira Via de desenvolvimento - diferente do neoliberalismo e do socialismo - que remonta ao período de nacional-desenvolvimentismo, sendo por isso chamada de neodesenvolvimentismo. Na prática, trata-se apenas de algumas alterações no neoliberalismo tendo como objetivo real a manutenção de sua essência (CASTELO 2013a; MAURIEL, 2013). Consoante Erber (2011, p.46), o “Estado nesta convenção, volta a assumir um papel de liderança no processo de desenvolvimento, recuperando, inclusive o protagonismo das empresas estatais e dos bancos públicos, perdido durante o período liberal”.

A convenção neodesenvolvimentista adotada pelo governo Lula, diferiu da antiga convenção desenvolvimentista e da convenção neoliberal, ao colocar o combate à pobreza no topo de sua agenda. A agenda almejou o consumo das massas, no intuito de possibilitar a inclusão econômica, apontada como um obstáculo ao desenvolvimento. Esta inclusão foi abordada como uma outorga realizada pelo Estado, de forma paternalista, semelhante ao ocorrido no governo Vargas, obtendo como efeito a perda de importância das organizações da sociedade civil e o aumento da importância dos poderes locais, responsáveis pela inclusão dos pobres em programas de assistência (ERBER, 2011).

O neodesenvolvimentismo, modelo que propõe desenvolvimento econômico atrelado à equidade social, apresenta-se como uma possível saída à crise do modelo neoliberal e defende uma forte intervenção estatal nas áreas econômica e social. O termo é ponto de convergência de debates e encontros, tornando-se tema constante na agenda latino-americana e sendo objeto de estudo e crítica de vários estudiosos

No entanto, o que aconteceu foi que o governo Lula deu continuidade à política econômica do governo anterior, até radicalizou, em alguns momentos, com as metas de inflação reduzidas, altas taxas de juros, câmbio flutuante e metas de superávit elevadas, submetendo toda a política social à política econômica. Tudo isso sob a roupagem de uma suposta ruptura com o neoliberalismo.

Ainda de acordo com Castelo (2008), é firmado aqui no Brasil uma espécie de consenso social-liberal²⁰; esse novo modelo de ideologia neoliberal passou a admitir uma intervenção mais ativa do Estado na chamada “questão social”, buscando indicar saídas para a redução dos índices de pobreza e desigualdade social no Brasil. Para os sociais liberais os investimentos do Estado no campo social deveriam

²⁰O social-liberalismo surge no cenário internacional em um quadrante histórico determinado pela consolidação da mundialização financeira, das lutas de classes antissistêmicas dos movimentos sociais e do aumento das desigualdades sociais entre classes, países e regiões do planeta. (IAMAMOTO, 2003, p. 71). Não há um consenso entre os especialistas acerca da data de desembarque do social-liberalismo no Brasil. Ruy Braga e Álvaro Bianchi (2003) afirmam que tal ideologia chega aos trópicos com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2002. José Luis Fiori (1995, p. 239-243), em contraposição, observa que a social-democracia de Felipe Gonzalez, que se autointitulava um social-liberal, funcionou como um modelo de atuação prática para Fernando Henrique Cardoso, sendo uma espécie de polo magnético da sua bússola política. Segundo esta linha de raciocínio, na qual nos inscrevemos, o social-liberalismo teria chegado ao Brasil durante o governo FHC. Esta tese, cabe ressaltar, não desconsidera a força legitimadora que Lula e as lideranças do PT injetaram no neoliberalismo latino-americano com sua adesão às teses e programas políticos do social-liberalismo.

estar canalizados para a educação que oferece a base da construção de um país com “igualdade de oportunidades”.

No Brasil, o *Consenso Social-liberal* gira em torno de três proposições políticas e analíticas: (1) o crescimento econômico, por si próprio, não trará a redução das desigualdades, o que traz a necessidade de políticas públicas específicas e direcionadas para este problema; (2) os gastos sociais não são baixos, pelo contrário: deveríamos torná-los mais eficientes, melhorando a alocação de recursos com sua focalização nos estratos sociais miseráveis; (3) propostas de desenvolvimento baseadas no investimento no “capital humano”, reformas tributárias, previdenciárias e trabalhistas e ampliação do microcrédito. (CASTELO, 2008, p.30).

De acordo com Martins (2016), uma das grandes características dos governos sociais liberais é a ressignificação das pautas históricas dos trabalhadores. Por terem uma base social forte e um histórico de lutas, esses governos adquirem uma legitimidade (cada vez mais questionada gerando uma instabilidade política muito grande, como a que vemos atualmente no país) com a classe trabalhadora que permite que para além de seguir medidas que beneficiam o grande capital ainda apareça como medidas progressistas anteriormente rechaçadas pelos mesmos sujeitos históricos. Exemplo disso são as reestruturações das Universidades, dos Hospitais Universitários, das políticas de investimento no setor privado em detrimento do investimento público (defesa do FIES e PROUNI), entre outros elementos.

Nos anos iniciais do primeiro mandato presidencial de Lula, a situação econômica internacional se apresentou extraordinariamente favorável em todas as esferas. O mundo todo cresceu e puxou o Brasil com ele, e é este o principal fator responsável pelo bom desempenho de indicadores econômicos exibidos pelo governo como se fossem resultantes da política econômica doméstica. Trabalhando com dados do FMI, Filgueiras e Gonçalves mostram que a renda mundial cresceu a uma taxa média de 4,9%, muito superior à média secular (1890-2006) de 3,2%, o mesmo acontecendo com a taxa de investimentos, significando um ciclo claramente expansivo da economia internacional, apesar da inflação relativamente baixa. Cresceram também o volume do comércio mundial e os preços internacionais, enquanto melhoraram as contas externas de quase todos os países, inclusive os “em desenvolvimento” (a grande exceção, que explica o fenômeno, foram os EUA).

Segundo análise de Filgueiras & Gonçalves (2007), o primeiro governo Lula (2003-2006) foi marcado por uma conjuntura externa favorável, na qual o mundo

pôde experimentar uma fase econômica ascendente, gerando uma situação internacional vantajosa nas esferas produtivo-real, tecnológica e monetário-financeira, o que pode estar ligado ao dinamismo de países como EUA e China naquele período (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p.38).

De acordo com Dalila Oliveira (2009), o Governo Lula fez um país menos desigual. “A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu de 8% se comparada a 2003” (OLIVEIRA, D., 2009, p. 203). O Governo investiu em programas sociais, principalmente visando às classes menos favorecidas, aquelas que se encontram abaixo da linha da pobreza. Os programas sociais têm a finalidade de repassar o dinheiro público diretamente à população carente, possibilitando uma vida menos indigna.

Um dos programas bem vistos pela população foi Programa Fome Zero criado em 2003 e aperfeiçoado em 2004, com a regulamentação do Programa Bolsa-família²¹, que surgiu da unificação dos programas federais Bolsa-escola, Bolsa-alimentação, Vale-gás e Cartão-alimentação. Com a proposta de proteger o grupo familiar, o programa realiza uma transferência incondicional de renda para as famílias extremamente pobres, e transferências condicionais para famílias pobres que tenham em sua composição crianças e jovens de até 18 anos de idade, gestantes e nutrizes. Possibilita o suprimento das necessidades vitais do indivíduo e uma melhoria da alimentação, bem como o pagamento de pequenas despesas cotidianas, como material escolar, roupas e medicamentos.

A proposta lançada pelo governo Lula está entranhada no modelo neoliberal, não aponta rupturas significativas, apenas mudanças pontuais no que condiz à forma de intervenção estatal nas expressões mais intensas da questão social. O Programa Bolsa-Família (PBF), principal mecanismo de transferência de renda do Brasil, foi massificado durante os anos do governo Lula: o aumento em oito anos de programa foi expressivo, segundo o MDS, em 2003 o investimento foi de 3,2 milhões de reais, quantia que beneficiava 3,6 milhões de famílias; já em 2010 foram investidos 14,4 milhões de reais beneficiando 12,9 milhões de famílias em todo o Brasil.

²¹O Programa Bolsa-Família foi criado pelo Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa-Família, e dá outras providências.

Segundo Nobre, “Lula tinha como única tática visível olhar simultaneamente para os dois extremos sociais, mantendo uma política ortodoxa que favorecia os mais ricos, ao mesmo tempo em que introduzia importantes mudanças em favor dos mais pobres” (NOBRE, 2013, p. 107). Assim, apesar de indicar uma mudança ou um rompimento com o neoliberalismo, o que percebemos é uma reafirmação desse modelo sob uma nova perspectiva.

O governo Lula conviveu, em seu primeiro mandato, com a continuidade das reformas iniciadas no governo de FHC, devido aos vários acordos firmados com as agências internacionais. Neste sentido, é possível dizer que ao governo caberia caminhar estabelecendo pactos e buscando brechas para instaurar mudanças.

3.3.1 A política educacional do governo Lula: rupturas e permanências

Quando se fala em política educacional, é necessário lembrar que se está tomando como referência o Estado e sua relação com a sociedade civil, os movimentos sociais. Contudo, não podemos deixar de levar em conta o fato de que na atualidade as políticas públicas são influenciadas por injunções intencionais. No campo da educação é conhecida a atuação do Banco Mundial e da UNESCO na definição de políticas educacionais e mesmo de concepção de gestão da educação. Com o internacionalização das políticas educacionais, tem ocorrido “a promoção de culturas e valores dominantes de alguns países desenvolvidos e a aceleração do transplante cultural das regiões desenvolvidas para as regiões menos desenvolvidas” (AKKARI, 2011).

Nesse sentido agências como a UNESCO são decisivas nas políticas educacionais. Por mais que a internacionalização das políticas educacionais promova a participação, elas só admitem formas de participação compatíveis com os interesses econômicos do capitalismo mundial ou sem fronteiras. A democracia é incentivada como uma forma de as instituições públicas prestarem contas (*Accountability*) para a sociedade civil, mas se trata de uma forma despolitizada de controle social, que se baseia em cobranças de resultado, avaliação e prestação de contas que visam mais aos aspectos contábeis da gestão pública (AKKARI, 2011, p. 87).

De acordo com Dalila Oliveira (2009), o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em

relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores.

A opção foi o segundo caminho. Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à Educação Básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis.

Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Foi um mecanismo de fortalecimento dos estados para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que os recursos foram ampliados para toda a educação básica.

O FUNDEB, por sua vez, ao substituir o FUNDEF²², trouxe pelo menos duas vantagens: 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de R\$ 500 milhões (média no FUNDEF) para cerca de R\$ 5 bilhões de investimento ao ano; e 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental. Trata-se, no que diz respeito à educação básica, de uma expressão da visão sistêmica da educação, ao financiar todas as suas etapas, da creche ao ensino médio, e ao reservar parcela importante dos recursos para a educação de jovens e adultos.

A instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – pode ser considerado um avanço no sentido de que busca corrigir falhas que eram apontadas no FUNDEF. Além disso, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil pode ser

²²O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998.

apontada como uma tentativa política de recuperação do mencionado protagonismo. (OLIVEIRA, D., 2009, p. 208).

O FUNDEB amplia a possibilidade de atender a alunos nos vários níveis escolares do infantil aos jovens e adultos. Isso vem consolidar um esforço anterior ao Governo Lula para atingir toda a população, no sentido de garantir aos menos privilegiados o acesso à educação básica. Destaca-se, nesse sentido, a Emenda Constitucional 59, que garantiu a obrigatoriedade da educação para as pessoas com idade entre 4 e 17 anos (GOMES et al., 2011, p. 69).

Segundo Saviani (2007, p.1249),

[...] o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Nessa perspectiva entendemos que ele é um fundo abrangente por financiar toda a Educação Básica, mas fica evidente que as vinculações de recursos incluídas não serão suficientes para garantir uma educação de qualidade apenas o suficiente para a continuidade ao que já estava sendo desempenhado.

Em relação à valorização docente, a Lei nº 11.494/07, em seu art. 22, garante a remuneração dos profissionais docentes, assim determinada: “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007b).

A subvinculação de parte dos recursos (60%) do FUNDEB para a remuneração dos profissionais do magistério apresenta-se como importante no processo de construção de uma política de valorização salarial do magistério, porém não o suficiente. Cabe, pois, aos gestores estaduais e municipais aplicar em outros recursos em educação, inclusive parte dos 25% conforme reza a Constituição Federal de 1988 e outras fontes, como o salário-educação, subvenções e operações de crédito.

Outro aspecto relevante com a aprovação do FUNDEB, com relação à valorização dos profissionais da educação, corresponde à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional para os Profissionais da Educação Básica. Essa iniciativa pretendeu reduzir as desigualdades salariais entre os estados e municípios brasileiros.

No entanto, esta lei apresenta fragilidades não só pela falta de recursos destinados ao seu cumprimento, mas, sobretudo, ao baixo referencial nos cálculos para recuperação dos defasados da categoria docente. Para Davies (2008, p.55).

O piso de R\$850,00 é insignificante, porque em 2010, quando estaria em vigor representaria pouco mais ou pouco menos do que dois salários mínimos e corresponderia a uma jornada de 40 horas, ou seja, em tese, esse salário deveria ser suficiente para o profissional manter-se e também a sua família, e esse profissional não teria mais tempo para outra atividade remunerada. O piso pode ser “generoso” quando se considera a miséria salarial de professores de municípios mais pobres, porém é um retrocesso em muitos Estados e municípios onde a remuneração hoje supera a fábula de R\$ 850,00. Em outras palavras o piso é nivelado por baixo, sendo contraditório com a intenção declarada de valorização.

Quando o Projeto de Lei nº 619/2007 foi apresentado, o discurso era de que R\$850,00 era a média salarial dos professores, no Brasil, e, nesse sentido, concordamos com Davies (2008) ao dizer que, se fosse para pagar o que já vinha sendo pago aos professores, não seria necessária a efetivação de um piso. O piso deveria tomar como referência os salários que deveriam ser pagos e não os que vinham sendo praticados.

No que se refere ao valor do piso, é estabelecido que:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008).

A lei aprovada não levou em consideração a proposta apresentada pela CNTE, ao fixar um valor R\$950,00 para os profissionais com formação em nível médio. Outra observação importante se refere ao fato de o piso não ser vinculado à formação, uma vez que é estabelecido apenas para os profissionais com habilitação para o magistério, em nível médio, fato este que não estimula esses profissionais a buscarem formação universitária, nem os habilitados em nível superior a procurarem

melhorar suas condições de trabalho. Isso fomenta um processo de desestímulo e de desvalorização no que diz respeito à formação continuada.

Em abril de 2007, foi lançado oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para abrigar uma série de ações já existentes e outras novas, gestadas e executadas pelo próprio Ministério da Educação (MEC). O PDE é considerado um grande guarda-chuva sendo anunciado como o “PAC” da educação. Constitui-se, pois, de um conjunto de programas e medidas reunidas, transformadas em um “Plano”, que assume “inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2007, p. 1243). O autor destaca que:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007, teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto federal nº 6.094/2007 para ser implementado pela União, tido como o “carro-chefe” (SAVIANI, 2007, p. 3) do PDE, constitui-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas.

Da data de lançamento do Plano de Metas Compromisso, em abril de 2007, até final de julho de 2008, o MEC conseguiu que “100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados e Distrito Federal aderissem ao compromisso de metas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2008, p. 15). A aprovação desse Decreto significou a articulação do Governo Federal com o Movimento Todos pela Educação²³ (ALVES; SILVA, 2009). Esse movimento foi fundado, em 2006, por um grupo de

²³O Movimento Todos Pela Educação (TPE), uma organização que se anuncia como um movimento da sociedade civil, apartidário e plural, com o objetivo de assegurar “a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (Site TODOS PELA EDUCAÇÃO), aparentando ser uma organização de voluntariado formada por cidadãos. Contudo, ela é organizada pelos mais influentes empresários brasileiros (EVANGELISTA; LEHER, 2012), representantes de diversos

empresários que se uniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Os empresários criaram o movimento com a missão de mudar o quadro educacional do país (MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO, 2013).

De acordo com Martins (2009), ao assumir um compromisso com a agenda do Movimento Todos pela Educação, o governo abre as portas para formar parcerias com representantes das entidades empresariais: como o Grupo Pão de Açúcar, Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú, Instituto Ayrton Senna, Canal Futura, Instituto Natura, Saraiva, Santander, Suzano, Fundação Lehmann, entre outros. Essa parceria nos remete a indagações sobre quais concepções e princípios vêm norteando o projeto de educação brasileira.

Analisando a realidade brasileira nas últimas décadas, pode-se observar que esse fenômeno político se insere como parte da dinâmica de intensificação e manutenção das relações sociais capitalistas reconhecidas por Chesnais (1995), como expressão da fase capitalista marcada pela financeirização da economia. Nessa fase, fenômenos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais, que acontecem na esteira do movimento de reorganização do capital em escala mundial, dissimulam as desigualdades sociais e legitimam as políticas neoliberais que promovem a recomposição dos processos produtivos e de circulação, para garantir a valorização do capital financeiro mundializado.

A consolidação da iniciativa do governo em firmar parceria com grupos empresariais tem sido reforçada por uma nova pedagogia da hegemonia, que se apresenta como forte aliada dessa nova fase do Estado no cenário brasileiro. O Estado capitalista desenvolve uma nova pedagogia da hegemonia mediante ações efetivas no âmbito do aparelho estatal e na sociedade civil, que tem como objetivo promover uma “adaptação” da sociedade a uma forma apropriada de civilização, de cultura e de moralidade a fim de assegurar a dominação e manutenção dos interesses do capital (NEVES et al., 2010).

Nesse cenário, a valorização da educação é assumida como prioridade pelas organizações internacionais e pode ser analisada como uma ação para direcionar a formação do novo cidadão de acordo com as orientações da nova pedagogia da

setores econômicos, especialmente aqueles ligados ao capital financeiro, e inclui parceiros como os maiores bancos e empreiteiras do Brasil. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

hegemonia. Nesse sentido, pode se compreender que foi nesse movimento de redefinições das relações de hegemonia, que foi gestado um projeto de educação para os países periféricos, assumido pelo grupo de intelectuais orgânicos²⁴ que sustentam o organismo Todos pela Educação, que no caso brasileiro, passou a definir as diretrizes para a educação básica por meio da influência em documentos como o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Segundo Alves e Silva (2009), o PDE reafirmou a necessidade e a importância das políticas de avaliação e buscou aprimorá-las. No que se refere à Educação Básica foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Decreto nº 6.094/07, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações realizadas pelo INEP e em taxas de aprovação (BRASIL, 2013).

O IDEB conjuga os resultados obtidos no SAEB com os índices de aprovação escolar (fluxo), gerando um índice que pode ser calculado em todo o Brasil, mas também em cada estado, município ou, o que é fundamental, em cada escola. O decreto afirma, ainda, que o IDEB será o verificador objetivo para o cumprimento das metas do Compromisso. O IDEB passa, também, a definir a distribuição de recursos do governo federal para os estados e municípios: recebem mais verba os estados e municípios que baterem as metas do IDEB e também aqueles que possuem o IDEB mais baixo.

Pelo Plano de Metas, o MEC promete apoio técnico ou financeiro aos municípios, estados e ao Distrito Federal, prioritariamente àqueles com baixa classificação no IDEB, desde que estes assinem o Termo de Adesão ao *Compromisso Todos pela Educação*. Fato que ocorreu por parte de todos os municípios brasileiros, até meados de 2008. Segundo esse Decreto, em seu Art. 9º, “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a).

Sendo assim, cada município e estado que aderem ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” tem como fonte de assistência o PAR. A Resolução nº 029, de 20 de junho de 2007, do Conselho Deliberativo do Fundo

²⁴Neves et al. (2010, p. 5) recorrem à expressão “intelectuais orgânicos do capital” para nomear o grupo de intelectuais responsáveis pela formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo da burguesia industrial.

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso.

De acordo com o documento “Orientações gerais para a elaboração do PAR” (BRASIL, 2008), esse plano se desenvolve em duas fases distintas; primeiramente os municípios devem formar uma comissão técnica local constituída por sujeitos sociais do segmento educacional, tais como dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação.

Essa comissão deve desenvolver um diagnóstico minucioso e criterioso sobre as condições da educação de seu município ou estado; é o que o MEC chama de Levantamento da Situação Escolar (LSE). Ao fazer esse diagnóstico preciso e geral, o gestor educacional irá, com a colaboração da comissão técnica, responder a um formulário no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

O PDE fortalece a presença direta da União na regulação da Educação Básica, que é oferecida e administrada pelas instâncias municipais e estaduais, permitindo-lhe exercer sobre elas um maior grau de controle e fiscalização, inclusive na esfera do financiamento de programas e projetos. A manutenção da ênfase nas políticas de avaliação no governo Lula é demonstrada no estabelecimento do IDEB, que consiste em um dos eixos centrais do PDE. “[...] caracterizadas como medidas de responsabilização ou *accountability*” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 786).

Consolidada a nova concepção de educação básica e definidos os instrumentos para a sua implementação, por meio do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alguns programas e ações de governo passaram a ser considerados prioritários para a democratização do acesso, para a melhoria da qualidade do ensino e para a garantia de permanência e sucesso escolar (OLIVA, 2010).

No tocante à política de formação docente, no período de 2003 a 2010, dá destaque às diversas iniciativas do Governo Federal, entre elas, a instituição do o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, através da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, criação da Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores da Educação Básica (2003), a instituição do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que conferiu um novo ordenamento legal à educação a distância, com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006), Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país e a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a formulação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR (2009).

Através da Portaria do MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Diz a Portaria, em seu Art. 1º, que o sistema em tela compreende um exame nacional de certificação do professor, uma bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

A implantação de um sistema de certificação e avaliação, embora pontue ações do MEC no campo da valorização e formação de professores, foi vista pelo movimento dos educadores como possibilidade de gerar “um clima de individualização de responsabilidades sobre cada professor, acirrando a competitividade na escola”, como assinalou Sheibe (2003, p. 10). O modelo de premiação por desempenho, nos processos de avaliação dos professores, contribuiria para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade concreta na qual se insere o professor.

Além disso, uma perspectiva de avaliação, que se constitui como mecanismo de classificação, cultuaria a competição e o esforço individual de cada professor como promotores da qualidade na educação. Esses fatores convergem para o entendimento de que os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como levariam ao afastamento da ideia da formação continuada como direito e como processo coletivo e solidário, distanciando-se dessa forma das ideias preconizadas pela LDB e pelo PNE.

Então, face às contradições e às pressões sofridas, o Governo Federal recuou quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente. As

pressões fizeram com que a portaria que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores fosse revogada pela Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004, e em seu lugar, instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, excluindo-se, dessa forma, a necessidade da certificação.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), as iniciativas do governo federal durante o governo Lula, através das ações do MEC, traduzem o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho, pela carreira e formação dos professores da educação básica.

Dentre essas ações, merece destaque a instituição da UAB, a partir da Portaria nº 5.800, de 8 de junho de 2006, somada às atribuições da CAPES, com a Lei nº 11.502, de julho de 2006, que passou a ter responsabilidade de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais da Educação Básica.

Com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a CAPES assume importante função. Além de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Básica, a CAPES passou a ser a agência responsável pelo fomento de programas de formação inicial e continuada. Referente à oferta de cursos para a formação docente, essa agência apresenta como preferência o ensino presencial para a formação inicial. Mas, na formação continuada privilegiam-se as tecnologias de educação à distância. Ao problematizarmos os programas que possuem como foco a formação inicial de professores da educação básica, notamos uma tendência em oferecer formação à distância. O investimento em educação a distância era uma das ações implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso e que tiveram continuidade na gestão do presidente Lula (LIBÂNEO, 2008).

Quanto à educação à distância, esse sistema, integrado por universidades públicas, oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Um dos objetivos do programa é oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica (BRASIL, 2010a).

Segundo Dalila Oliveira (2009), a educação a distância e a formação de professores em nível superior no Brasil, no governo Lula, foi eleita como a principal estratégia política, tanto para a formação de professores, como para a expansão das

matrículas nas IES públicas através da UVA e da nova CAPES. Ainda de acordo com Dalila Oliveira (2009, p. 11),

A ênfase na EAD como política pública para a formação de professores respondeu pelo menos a dois pressupostos importantes: a possibilidade de minimizar rapidamente a falta de qualificação dos professores, já que atende a um grande contingente de pessoas com custos bem menores que a formação presencial e a de ampliar o acesso à educação superior.

A formação dos professores nesta modalidade entra na lógica da responsabilização e do aligeiramento, na qual a carga horária teórica é reduzida, os cursos realizados nos finais de semana com inúmeras alternativas de formação. Por estar atrelada aos pressupostos neoliberais, a formação docente se torna aligeirada, com cursos de duração de dois a quatro anos; flexibilizada, pois são exigidas habilidades para várias atividades educativas; e focalizadas como políticas emergenciais.

No bojo das ações da legislação educacional vigente, em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 5/2005, que propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN), homologadas pela Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. As DCNs homologadas definem que o Curso de Pedagogia formará profissionais para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De acordo com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foram criados 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).

O PARFOR é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias

de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da Educação Básica no território nacional. O objetivo é oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Para participar do PARFOR o professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire (ambiente virtual), onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas e de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

O PARFOR faz parte das ações do MEC em parceria com as Secretarias dos estados e municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), com o objetivo de oferecer cursos superiores aos professores que estão em exercício, mas que não possuem formação adequada em conformidade com a LDB 9.394/96 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Para que o Programa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica possa funcionar bem, faz-se necessário que vários atores se articulem com o intuito de alcançar seus objetivos e metas, a exemplo dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, dos municípios interessados em participar do PARFOR presencial que deverão aceitar as condições previstas no Termo de Aceite, disponibilizado na Plataforma Freire, e também da CAPES que é responsável pelo financiamento e a implementação do PARFOR e pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implementadas.

Podemos concluir que existem vários atores e instituições que necessitam estar articuladas para que a implementação do Programa do Plano Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica possa atingir seus objetivos. Ou seja, cada rede de ensino ou ator tem sua responsabilidade e esta não pode ser transferida, cada qual tem autonomia, mas também restrições; por isso, o regime é de colaboração. Desde que cada ator envolvido cumpra a sua parte, o programa tem condições de funcionar com êxito.

No segundo mandato de Lula abriu-se maior espaço para uma política de ruptura do que havia sido arquitetado, em seu primeiro mandato. Muito dessa lógica se deve ao fato do então governo ter quitado a dívida brasileira frente a órgãos financeiros internacionais, no caso o FMI. O Plano Nacional de Educação de 2010, no então segundo mandato do governo Lula, é um exemplo desse maior espaço de manobra frente às forças neoliberais e de maior participação e debate social frente às questões da educação, uma vez que na Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi possibilitada a participação de mais 3.000 delegados que foram escolhidos nas prévias regionais, efetivando uma democrática do debate de questões estratégicas que envolvem a educação no país.

A CONAE constituiu um espaço democrático cuja realização se consolidou em Brasília, em abril de 2010. Contou com a participação dos municípios, do Estado e da União, envolvendo mais de 2% da população. Segundo o documento Final da CONAE de 2010, o evento constitui-se num espaço social de discussão da educação brasileira, garantindo ampla mobilização da sociedade na participação democrática na Conferência Nacional, como tinha sido previsto. Assim, a CONAE foi uma espécie de resgate dos movimentos sociais em torno da educação, que, tal como se afirma, tiveram “sua trajetória fortemente marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), passando por várias reformas educacionais” (BRASIL, 2010, p. 5). Assim haveria uma continuidade nessa luta que poderia ser percebida nas conferências municipais, estaduais e intermunicipais. Coube à CONAE:

Manter constante o debate nacional, orientando a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação básica e superior, por meio da definição de referências e concepções fundamentais em um projeto de Estado responsável pela educação nacional, promovendo a mobilização dos diferentes segmentos sociais e visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática (BRASIL, 2010a, p. 70).

A participação na CONAE se deu por meio de representantes e delegados eleitos em seus estados. O documento final da CONAE expressa a participação e a preocupação com a educação nacional brasileira, envolvendo a sociedade civil na construção da Conferência Nacional de Educação. O desafio para a sociedade brasileira expresso na CONAE foi o de articular um plano para construir um Sistema Nacional de Educação (SNE), a fim de garantir o direito de todos à educação. Assim, o Sistema Nacional de Educação passou a contar com orientações para uma política nacional de educação que viabilizasse o acesso democrático a todos os níveis da educação nacional e que garantisse a permanência e a participação de todos os estudantes no processo educacional brasileiro. “Trata-se de construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, [...] visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país” (SAVIANI, 2010, p. 384).

3.4 GOVERNO DILMA: ANALISANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dilma Vana Rousseff é a 36ª Presidente da República e a primeira mulher no cargo. Tomou posse em 1º de Janeiro de 2011 com o vice-presidente Michel Temer. No primeiro mandato, a presidenta deu continuidade aos programas sociais do Governo de Lula, intensificou o combate à corrupção, trabalhou para uma política externa de integração e na redução da desigualdade social. Nas eleições de 2014, Dilma foi reeleita para mais um mandato de 4 anos.

Dilma Rousseff assume a presidência da República, dando prosseguimento à forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei nº 12.513/2011; buscou a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O PRONATEC teve como público-alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. O governo de Dilma continuou outras ações do antecessor e lançou outros programas sociais.

No ano de 2013, o país se mobilizou de forma intensa e organizada para que as conferências municipais, intermunicipais e estaduais de educação pudessem acontecer de forma satisfatória, antecedendo a CONAE/2014. Convocada pela Portaria nº 1.410, de 03 de dezembro de 2012, a CONAE/2014 possui caráter deliberativo e apresentou um conjunto de propostas que subsidiou a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidade, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. As conferências nacionais de educação foram coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme estabelece a Portaria do MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. A Conferência Nacional de Educação - CONAE/2014 (BRASIL, 2013), intitulada “O Plano Nacional de Educação (PNE) na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”, foi realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014.

As conferências partiram do tema central “Construindo um Sistema Nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”, definido pela comissão organizadora nacional da CONAE (BRASIL, 2010a). A comissão subsidiou também as discussões das conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais, servindo como parâmetro para os debates locais e regionais.

Nesse sentido, as etapas municipais, regionais e estaduais foram consideradas um amplo espaço democrático para construção da política nacional de educação e dos marcos regulatórios na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Teve como objetivo propor uma política nacional de educação, indicar responsabilidades, atribuições e colaborações entre os órgãos federados e os sistemas de ensino nacional. Nos encontros municipais, além da mobilização da comunidade escolar, elegeram delegados para representar os municípios nas etapas regionais que, conseqüentemente, elegeram seus delegados para as etapas estaduais.

A CONAE estruturou-se de forma a garantir o aprofundamento de questões e encaminhamentos debatidos. Discutiram-se os rumos da educação brasileira retirando dessas discussões os subsídios necessários à elaboração do PNE. Foi um processo que se configurou em um importante acontecimento no cenário educacional.

De acordo com Dourado (2014), a CONAE cumpriu um importante papel político ao problematizar a necessidade do estabelecimento de diretrizes para a instituição de um sistema nacional de educação que possibilitasse a ação articulada entre os entes federados, a efetivação de planejamento sistemático, que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento, contribua para o estabelecimento de políticas de Estado, programas e ações que garantam organicidade entre as políticas educacionais no país, envolvendo os diferentes órgãos de gestão educacional (MEC, sistemas de ensino e instituições) e, ainda, destacando a necessária mediação entre Estado, demandas sociais e o setor produtivo, de modo a se avançar na superação do cenário educacional, historicamente demarcado pela fragmentação ou superposição de ações e programas, pela centralização das Políticas de organização e gestão da educação básica no país.

Um marco de fundamental importância, nesse cenário, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação que trouxe no seu bojo vinte metas, quatro delas direcionadas à profissionalização, incluindo nesse conceito a formação de profissionais do magistério (DOURADO, 2015). Depois de tramitar por três anos e meio, o PNE 2014-2024 foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e sancionado sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014. É importante afirmar que essa foi uma conquista dos movimentos sociais. Por intermédio de diversas entidades nacionais que defendem a educação pública como direito de todos os cidadãos, a sociedade civil esteve articulada e assumiu um papel de protagonista na construção e na aprovação desse PNE, que terá a vigência no período de 2014 a 2024. Essa articulação ocorreu durante todo o processo de tramitação do PNE 2014-2024 e mesmo antes da elaboração do Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010). Essa participação foi evidenciada, principalmente, no processo de preparação e de realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE/2010 e CONAE/2014), nos âmbitos intermunicipais, estaduais e nacional.

Segundo Dourado (2015), a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Com vigência no decênio 2014-2024, o PNE é composto por vinte metas e inúmeras estratégias.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 002, de 9 de junho de 2015, as metas e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

No tocante à formação e valorização dos profissionais da educação merecem destaque as metas e estratégias do PNE (2014-2024), que incidem diretamente na formação inicial e continuada e na valorização dos profissionais da educação, de forma particular os profissionais do magistério:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

São metas de grande amplitude e importância que irão requerer políticas nacionais articuladas. De modo particular, a meta 15 tem por centralidade assegurar maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Segundo o Parecer CNE/CP nº 002/2015, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa

política nacional, a ser coordenada pelo MEC, constituiu-se como componente essencial à profissionalização docente.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, é revelador dos seguintes indicativos de política para a formação e valorização dos professores: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação; implantar a política de formação continuada para os profissionais da educação básica, formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2014). Nesse sentido, podemos compreender a CONAE (2010 e 2014) e o Plano Nacional de Educação (2014) como políticas que avançaram no entendimento da valorização dos profissionais da educação.

Ainda no governo Dilma, tivemos a aprovação da Resolução nº002, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e a formação continuada, publicada no Diário Oficial da União, no dia 2 de julho de 2015. As novas DCNs definem os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das IEs que as ofertam, devendo, contudo, promover de maneira articulada com os sistemas de ensino, visando atender ao estabelecido no § 1º, do Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica para atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, também, viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades desse nível educacional, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando, portanto, manifestar a organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes.

A formação inicial requer um projeto com identidade própria de curso de licenciatura, articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo articulação com o contexto

educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, devendo promover a permanente interação entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados que assegurem aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias.

Portanto, é necessário que sejam organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e as multirreferencialidades dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e os processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional que se estruturam por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

A formação continuada expressa nas DCNs/2015 decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional daqueles que fazem parte do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente e tendo, também, a necessária capacitação para acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, devendose dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

A implementação das DCNs para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada se constituem em um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores, pois muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que de fato, as orientações e normatizações ali contidas, ganhem materialidade.

CAPÍTULO IV - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PÓS LDB 9.394/96

Neste capítulo, estaremos analisando os documentos das políticas públicas do governo federal para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, orientada pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 001/2002 e nº 002/2002, a CNE/CP nº 001/2006, e a última Resolução CNE/CP nº 002/2015 e seus respectivos Pareceres.

4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior são estabelecidas a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 009, de 08 de maio de 2001, que apresenta a proposta de formação consubstanciada na Resolução CNE/CP nº 001, de 18 de fevereiro de 2002; e a Resolução CNE/CP nº 002, de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, importantes marcos que irão enquadrar a formação de professores nesta perspectiva política. Conforme disposto no artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 001/2002, tais diretrizes “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. No Parecer CNE/CP nº 009/2001, estas Diretrizes são concebidas como “um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica” (BRASIL, 2001b, p.08).

O Parecer CNE/CP nº 009/2001, aprovado pelo CNE em 08 de maio de 2001, é considerado uma das “peças indispensáveis” do conjunto de DCNs (BRASIL, 2001d, p.1). As proposições e recomendações nele constantes foram sintetizadas e regulamentadas nas Resoluções CNE/CP nº 001/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e CNE/CP nº 002/2002, de 19 de

fevereiro de 2002, que determinou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica foi bastante intenso, a ponto de caracterizar um movimento marcado por discussões e definição por proposições, sobretudo, acirradas manifestações e reação de resistências dos movimentos sociais e profissionais. Esse movimento configurou um contexto marcado por acirradas divergências. De um lado, o MEC e seus procedimentos e instrumentos legais, estabelecendo proposições da política de formação de professores, de outro, professores envolvidos na formação docente em seus espaços de atuação acadêmica e nos fóruns profissionais e científicos.

Silva (2006) explicita que, embora os professores e seus movimentos representativos reivindiquem maior participação nas ações conduzidas pelo CNE para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, desde o princípio desse processo, os espaços para tal são reduzidos. Nessa perspectiva, referencia Silva, S. (2006, p. 75):

Como mostram documentos oficiais, as comissões de especialistas e equipes do MEC/CNE/SESU, de forma centralizada, decidiram e formularam os referenciais de tais diretrizes - aprovadas em meio a divergências e relações conflitantes entre esses órgãos e os educadores.

Para a elaboração das DCN, o MEC nomeia um Grupo de Trabalho composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, de Educação Média e Tecnológica e de Educação Superior e sistematiza uma proposta denominada “Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica”. Em maio de 2000, esse grupo de trabalho apresenta ao CNE a “Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em curso de nível superior: versão preliminar” (BRASIL, 2001b).

Para a apreciação dessa proposta, o CNE, em reunião do Conselho Pleno (CP), em julho de 2000, designa uma Comissão Bicameral, composta por Conselheiros da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Câmara de Educação Superior (CES), cuja incumbência é a sistematização e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica,

tendo como referência a proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho (BRASIL, 2000; BRASIL, 2001b).

O documento que, posteriormente, é homologado (constituindo, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), é submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional²⁵ (BRASIL, 2001b).

Nessas audiências, as entidades de caráter político e acadêmico - tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação²⁶ (ANFOPE), a

²⁵As audiências públicas regionais ocorrem em Porto Alegre (em 19 de março de 2001), São Paulo (em 20 de março de 2001), Goiânia (em 21 de março de 2001), Recife (em 21 de março de 2001), Belém (em 23 de março de 2001), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. A reunião institucional ocorre em Brasília, no dia 20 de março de 2001, com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental. A reunião técnica ocorre em Brasília (no dia 17 de abril de 2001), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas. E a audiência pública nacional, também em Brasília, em 23 de abril de 2001, ocorre com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES - SN, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (BRASIL, 2001b).

²⁶Dentre outros, são objetivos da participação da ANFOPE nesta Audiência Pública do CNE – Regional Recife: 1) trazer mais uma vez sua contribuição para o estabelecimento de políticas educacionais mobilizadoras da valorização plena de cada cidadão e de toda a sociedade; 2) registrar o incômodo que traz a adoção de modelos internacionais de caráter estritamente técnico-profissional de formação de professores, como explicitada no documento do MEC e incorporada pelo CNE; 3) expressar sua profunda insatisfação por não ver contemplada toda a riqueza contida na produção relativa ao tema ora em debate, elaborada coletivamente pelos movimentos dos

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras o (FORUMDIR) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor - contrapõem-se à proposta, a partir da indicação de suas contradições e da crítica aos rumos sugeridos e implementados pela política educacional brasileira nesse período histórico (ANDES-SN, 2001; ANPED, 2001).

De modo geral, esses movimentos resistem à proposta, a partir de argumentos situados no reconhecimento de que a mesma representa, explicitamente, a articulação da reforma na política educacional brasileira com as políticas de ajuste estrutural orientados pelos organismos internacionais. Considerando a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista a ANFOPE e o FORUMDIR, em documento conjunto (ANPED; ANFOPE; ANPAE; CEDES; FORUMDIR, 2005, P. 02) manifestam que:

Após uma análise cuidadosa do processo de elaboração das Diretrizes para os cursos de formação inicial de professores, o que nos chama a atenção é o fato de não conseguirmos separá-lo do processo de ajuste das próprias Universidades e Centros Formadores às exigências de certos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (Prioridades e Estratégias para Educação) e o FMI, pautando-se, nesse caso, na adequação da formação de profissionais ao atendimento das crescentes e pontuais demandas de um mercado globalizado/internacionalizado.

Dentre outros posicionamentos sustentados, o ANDES-SN posiciona-se radicalmente em oposição a essa proposta ao analisar o teor da reforma educacional brasileira e mencionar que, via de regra, as reivindicações construídas historicamente pelos movimentos representativos dos professores são desconsideradas pelo Estado. O ANDES-SN defende:

[...] a luta pela revogação da LDBEN (Lei n. 9394/1996) e todos os demais dispositivos normativos impostos pelo governo federal, por compreender que esses dispositivos legais ferem a autonomia universitária garantida constitucionalmente no art. 207 e, principalmente, por negar toda a construção histórica das entidades comprometidas com a luta pela

educadores, e que se faz presente na forma de diretrizes consolidadas pela Comissão de Especialistas das Licenciaturas SESu/MEC - especialmente a Comissão de Pedagogia-, dando-se o mesmo em relação aos documentos produzidos pelas instituições e moções encaminhadas a este Conselho. (Documento para subsidiar discussão na audiência pública Regional – Recife – 21/03/01).

valorização dos professores. Dentre esses instrumentos normativos, destacam-se, atualmente, os que tratam da formação dos profissionais da educação. (ANDES-SN, 2001, p.04).

Entretanto, as reivindicações dessas entidades parecem pouco repercutir sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais supracitadas: o que ocorreu foi a utilização, pelo MEC, da aparente abertura das discussões atinentes a estes marcos regulatórios, pela via das audiências públicas, como tática para legitimar um suposto consenso perante a sociedade sobre as suas políticas para a educação.

Enfim, é possível indicar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a atuação na Educação Básica são elaboradas de forma centralizada no âmbito das secretarias do MEC. Além disso, ainda que os posicionamentos e as reivindicações das entidades representativas dos professores, realizados, sobretudo, no discurso das audiências públicas, revelem as contradições imanentes a tais ordenamentos legais, Andrea Silva (2004, p. 360) considera que:

Mais uma vez, na discussão da proposta do MEC e do CNE relativa às diretrizes para a formação de professores, as entidades da sociedade civil do campo do trabalho não conseguiram fazer com que suas proposições fossem consideradas na elaboração do texto final. Isto porque as audiências realizadas em diferentes regiões do país para discutir a proposta de diretrizes para a formação de professores não se converteram em espaços democráticos de debates, apesar do uso da palavra ter sido franqueado às mais diferentes entidades.

Nesse sentido, podemos perceber que a aparente abertura das discussões relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, não se consolidou na prática como um instrumento de participação da sociedade civil na construção das políticas educacionais; mas como uma forma de o MEC legitimar perante a sociedade as suas políticas para a educação, previamente planejadas e induzidas externamente pelos organismos internacionais.

Assim sendo, decorridas as audiências públicas, o Conselho Pleno (CP) do CNE aprova o Parecer CNE/CP nº009/2001, de 08 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e; posteriormente, em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP nº 001/2002, que

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

4.1.1 A formação de professores: o que diz o discurso oficial

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais está inserida em um processo de reforma curricular dos cursos de licenciatura, objetivando sintonizar a formação inicial de professores com a reforma educacional mais ampla, implementada desde o advento da LDBEN em 1996.

De modo geral, os artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CP nº 001/2002 sugerem o que se espera de uma proposta curricular para formação de professores. No Art. 3º são apresentados os princípios norteadores do preparo do professor para o exercício profissional: I) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. No Parecer CNE/CP nº 009/2001 estes princípios são apresentados como orientadores da reforma curricular, voltando-se a atender às exigências “de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 2001b, p. 29).

Por sua vez, o Artigo 4º estabelece que:

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I) considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II) adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da escola de formação.

Como se pode compreender, os cursos de formação de professores têm como eixo orientador o paradigma pedagógico centrado no desenvolvimento de competências. Essa concepção de formação, de acordo com Brzezinski (2008, p. 184) apresenta:

Uma visão predominantemente técnica e prescritiva de formação de professores que se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer. Dessa ênfase nas competências, como princípio norteador e nuclear para todos os cursos de formação de professores, resulta um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista.

Silva (2006) aponta que o escopo da formação tem como eixo orientador a aquisição de competências e habilidades pedagógicas e que o projeto pedagógico do curso é instrumento privilegiado, por sua flexibilidade, para abrigar uma organização curricular capaz de prever e materializar no processo formativo as competências que se esperam do professor. Segundo a autora, o art. 6º elenca uma série de competências que não deixa dúvidas quanto à concepção pragmatista/neotecnicista de formação que norteia o documento.

Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I) as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II) as competências referentes ao papel social da escola; III) as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV) as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V) as competências referentes ao conhecimento do processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI) as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Outro pressuposto que merece atenção nesta proposta de formação de professores delineada pela Resolução CNE/CP 01/2002 é o da *simetria invertida*²⁷. No inciso segundo do Art. 3º desta resolução está determinado que, pela simetria invertida, o preparo do professor poderá ocorrer “em lugar similar àquele em que vai atuar” (BRASIL, 2002a, p. 2), confirmando a ideia de que a preparação educativa do professor poderá ocorrer no lócus onde se dará a sua inserção profissional. A simetria invertida é apresentada como um dos princípios observáveis na busca de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro educador. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2001 lê-se que:

²⁷A perspectiva de simetria invertida adotada pelo documento tem seu pressuposto epistemológico na obra de Donald Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992. *Educandos profissionais reflexivos*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática do professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2001b, p.30).

As concepções de simetria invertida e de competência que são apresentadas como pressupostos básicos da concepção de formação de professores expressa nas diretrizes simplificam e estreitam a formação. A compreensão de que a relação teoria e prática se dá na busca de respostas úteis para o imediato elimina a possibilidade de compreender e realizar o processo educativo como práxis. A simetria invertida é apresentada como um dos princípios observáveis na busca de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro educador

De acordo com Brzezinski (2011), esse modelo de formação tem caráter iminentemente prático. A maior expressão desse caráter está na concepção de competência adotada, que enfatiza o fazer na prática pedagógica. Como está definida na proposta, competência se restringe a um saber prático que vai se consolidando na situação de ensino e na vivência de problemas cotidianos, como objeto das pesquisas para solucionar problemas práticos e imediatos. Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à ideia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas.

A partir das DCNs, a prática se torna um componente curricular. Isso implica “vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001b, p. 23).

É oportuno complementar esta ideia com outra citação expressa no Parecer CNE/CP nº 009/2001, que destaca a “Concepção restrita de prática” dentre as questões a serem enfrentadas no campo curricular:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

As Resoluções CNE/CP nº 001/2002 e 002/2002 propõem um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura, olhar esse favorecido pelo caráter de componente curricular atribuído à prática.

Em relação à carga horária, está determinada na Resolução CNE/CP nº 002/2002, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para a integralização do curso, das quais: i) 400 (quatrocentas) horas serão destinadas às atividades práticas; ii) quatrocentas horas para o estágio curricular supervisionado; iii) 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; iv) 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas científico-culturais. Apesar de disponibilizadas 1.800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, o que poderia reforçar o pressuposto da dedicação de maior tempo para os aspectos teóricos da preparação do educador, percebe-se nitidamente uma tentativa de ampliação do tempo para o desenvolvimento de atividades práticas sem preocupação explícita em construir uma relação dialética entre teoria e prática. Ao que nos parece, o objetivo principal é ampliar o tempo destinado às atividades de natureza prática.

4.1.2 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e as diretrizes curriculares para a formação de professores

Este movimento iniciou-se em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas-SP, no contexto das lutas contra o regime militar. Na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 02 de abril de 1980, foi criado o Comitê Pró-Participação na Formação do Educador, o qual tinha como principal preocupação a mobilização dos professores e estudantes em torno da necessidade de reformulação do curso de pedagogia, como também ampliar este debate para todas as licenciaturas (SCHEIBE, 2001a).

A história do movimento pode ser dividida em três períodos: primeiro sobre a forma de Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983; segundo como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 a 1990 e o terceiro e atual período, iniciado em 1990, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992).

A ANFOPE traduz o movimento dos educadores brasileiros, construindo sua história com participação política e assumindo o compromisso com uma formação

docente que preveja o perfil do profissional da educação básica numa concepção sócio-histórica de educador. Nesse sentido, essa entidade se contrapõe às intervenções do MEC/CNE quanto à normatização do modelo de formação que altera a essência, a estrutura e organização dos cursos, como também se opõe à criação de modalidades e instituições de ensino superior para formação de professores fora da universidade. Por meio da mobilização dos educadores e da sociedade, a ANFOPE combate coletivamente a visão reducionista que vê a docência como conjunto de métodos e técnicas neutro, descolado de uma realidade histórica, como o apresentam as diretrizes dos órgãos oficiais.

De acordo com a ANFOPE (2001, p.29), o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 97, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e o FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista.

Nesse processo de discussão e elaboração das DCNS a posição da ANFOPE orientou-se nesse período pelos seguintes pontos:

- a) As Diretrizes da Pedagogia constituem parte indissolúvel e articulada às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.
- b) Ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos.
- c) As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se “camisa de força” para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional.
- d) Defende as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação como o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior (ANFOPE, 2001).

Nesse sentido, essa entidade se contrapõe às intervenções do MEC/CNE quanto à normatização do modelo de formação que altera a essência, a estrutura e

organização dos cursos, como também se opõe à criação de modalidades e instituições de ensino superior para formação de professores fora da universidade. Ainda de acordo com a ANFOPE o projeto de formação docente deve ser construído segundo as demandas dos espaços formadores e das ações concretas voltadas aos interesses sociais e coletivos dos educadores e da sociedade. Dessa forma, os estudos, os debates e a construção do conhecimento devem traduzir o compromisso com uma formação docente cujos currículos de todas as licenciaturas tenham uma base comum nacional.

No entanto, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica propõem um “novo” paradigma curricular com foco nas abordagens das competências.

Para Machado (2002, p. 93-95), a lógica das competências está relacionada com uma lógica social e do mundo do trabalho incorporada às reformas pela noção e pelo uso desse termo nos movimentos de mudança de paradigma na gestão da produção integrada e flexível, incluindo-se aí o sistema educacional.

O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas [...] uma orientação discursiva e proposições que têm sido utilizadas como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação [...]. Tais referências têm orientado também os ajustes no sistema educacional e se referem, fundamentalmente, à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade; a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado.

Sendo assim, podemos considerar, que as proposições implementadas pelas reformas na definição de diretrizes curriculares para formação de professores são procedimentos e estratégias metodológicas centradas no modelo de ensino que leva ao desenvolvimento de competências. Ramos (2001, p. 126, 135, 141) destaca que:

as reformas curriculares, por sua vez, visam re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências [...] assim, afirma-se que, no lugar de se estabelecerem os conteúdos específicos, devem-se destacar as competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva, novamente a identidade autônoma é aqui evocada como o fundamento para a seleção das competências [...] neste cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para aprendizagem das competências gerais, visando a constituição de

peças mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças [...] é por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares.

A abordagem pelas competências vai de encontro à formação fundamentada na produção do conhecimento teórico a partir da realidade concreta, ignora os estudos culturais na área de currículo (concepção crítica e pós-crítica), além de desconsiderar a base Comum Nacional (BCN) construída pelos movimentos dos educadores. Portanto, vale ressaltar a posição da ANFOPE quando reafirma a BCN “como princípio norteador da formação dos profissionais da educação, sendo concebida “não como currículo mínimo”, e sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, a articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade” (ANFOPE, 2001, p. 27).

De acordo com a ANFOPE (2001), o princípio norteador da concepção de formação e, também, o núcleo das diretrizes curriculares a serem expressas nos projetos acadêmicos das licenciaturas devem assegurar:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar fundada em uma concepção de produção coletiva do conhecimento envolvendo os fundamentos históricos, políticos, sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos que possibilitem a criação das condições de análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira;
2. Unidade teoria-prática — na organização curricular a partir de uma concepção de conhecimento cuja relação teoria-prática constitua uma unidade perpassando todos os momentos dos cursos; o trabalho docente como base da formação; reformulação da concepção e organização dos estágios e sua relação com a rede pública e o trabalho docente da escola básica; ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
3. Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola;
4. Compromisso social do profissional da educação com ênfase na concepção sócio-histórica de educador;
5. Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular;
6. Concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica;
7. Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares.

A base comum nacional seria, então, um princípio que norteia e expressa a prática comum na formação docente, mas contrário à imposição dos currículos

mínimos e em que se respeitariam as especificidades de organização curricular de cada instituição e cada experiência (ANFOPE, 2001).

Segundo a ANFOPE, as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 001/2002, reafirmaram a tendência que vinha sendo observada e criticada pelo movimento e, além disso, determinam a constituição de um “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências”, redirecionando a perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores (ANFOPE, 2002, p. 11).

Nesse processo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares CNE/CP nº 001/2002 e 002/2002, podemos observar que as ações concretas voltadas aos interesses sociais e coletivos dos educadores e da sociedade e os eixos norteadores da base comum nacional preconizados pela ANFOPE não foram incluídos integralmente nas novas diretrizes curriculares. Logo, observamos o controle do MEC no processo de formulação/ implementação das políticas de formação docente. Tais ações/intervenções são coerentes com os objetivos da política globalizada voltada aos interesses, padrões e critérios da configuração político-econômica vigente e determinada pela reestruturação econômico-produtiva da acumulação capitalista.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

4.2.1 O processo de elaboração e construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

A arena da formulação de políticas, como qualquer arena, envolve contestações, conflitos, interesses e motivações. Ball (1994) explica que na arena do contexto da produção do texto somente “certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, inserem-se no processo de reforma educacional brasileiro implementado a partir da década de 1990. De acordo com Freitas, H. (2002, p. 137, 143):

O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível. A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais.

Na esteira dessas discussões as DCNP são elaboradas e implementadas num contexto de conflitos existentes entre as forças hegemônicas e a luta dos professores e pesquisadores por uma formação de professores que venha atender aos anseios de uma educação verdadeiramente de qualidade.

A definição das diretrizes para o curso de pedagogia é fruto de um longo processo de construção. Em 1997, com o Edital nº 4 da SESu/MEC (BRASIL, 1997a) foram renovadas as comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores²⁸. Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC nº 146 (BRASIL, 1998), foi designada a Comissão de especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)²⁹, através da Portaria da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) nº 146, de 10 de março de 1998, com mandato de dois anos, para que nesse período fosse elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

De acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia foi instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Após amplo processo de trabalho e discussão em que foram ouvidas as instituições e entidades da área, a CEEP se dedicou com afinco à elaboração do documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. A CEEP se esforçou

²⁸ A SESU/MEC organizou comissões de especialistas das diversas áreas para discutirem e proporem Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação

²⁹ Esta comissão foi composta pelos seguintes professores: Leda Scheibe (UFSC), Márcia Angela Aguiar (UFPE), Celestino Alves da Silva Jr (UNESP-Marília), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milleo Pavão (PUC-PR).

bastante para que fosse levada em conta a discussão nacional a respeito da base comum nacional, no entanto, essa reivindicação não foi atendida. Em maio de 1999, seguido de um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi encaminhado ao CNE, onde permaneceu por oito anos aguardando definições que envolviam pontos polêmicos, mas, principalmente, aguardando a definição das diretrizes curriculares para o curso Normal Superior, que não chegaram a ser propostas em nenhum momento (AGUIAR; BRZEZINSKI; FREITAS, 2006).

Ao final de 1999, houve um processo de mobilização e resistência contra o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro, que estabelecia o curso Normal Superior como *lócuseclusivo* da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a pressão das universidades e entidades o Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, substituiu o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. Quanto às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, estas não foram homologadas conforme proposto pela CEEP. Em 16 de junho de 2000, através da Portaria SESU/MEC nº 1.518, o CNE designa novas comissões, dentre elas para o curso de Pedagogia e para a formação de professores.

Em fevereiro de 2002, foram promulgadas duas importantes resoluções sobre a questão da formação de professores: a Resolução CNE/CP nº 001, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, e a Resolução CNE/CP nº 002, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária destes cursos.

Quanto às diretrizes curriculares da Pedagogia, num trabalho conjunto, as duas comissões (Pedagogia e Formação de Professores), apresentaram em abril de 2002 o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia”, que reafirmava concepções e indicações já definidas pela comissão e pelo documento anterior. Contrariando as instituições de ensino superior e pesquisadores da área, mais uma vez a proposta dos especialistas elaborada para o curso de Pedagogia foi engavetada, o que gerou grande confusão, uma vez que as Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002 estavam colocadas e os profissionais do campo se perguntavam se valiam também para o curso de Pedagogia.

Mais uma vez, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi adiada e em julho de 2002 o CNE constituiu uma nova

Comissão Bicameral³⁰ cuja atividade consistia em estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica; revisar a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que trata sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis; e também a Resolução CNE/CP nº 001, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (AGUIAR; BRZEZINSKI; FREITAS, 2006).

Em 2003, o CNE retoma a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e designa uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Câmara de Educação Superior (CES), com a finalidade de definir as DCNP para o Curso de Pedagogia. Inicialmente a comissão tratou de rever as contribuições apresentadas ao CNE ao longo dos últimos anos por associações acadêmicas – científicas, sindicatos e entidades estudantis, professores e estudantes do curso de Pedagogia. Em dezembro do corrente ano foi realizada uma audiência pública onde ficou evidente a diversidade de posições e termos de princípios, formas de organização do curso e titulação a ser oferecida (BRASIL, 2005).

Em maio de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de pedagogia (BRASIL, 2005).

Em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação tornou público o projeto de resolução que instituiria as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. O Projeto apresentado era composto por 12 artigos que sucintamente orientavam a organização do Curso de Pedagogia. Entre os artigos mais polêmicos da primeira versão das DCN destaca-se o 2º, que definia que o Curso de Pedagogia se destinaria precipuamente à formação de docentes para Educação Básica, habilitando para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O fato de o documento indicar o curso de Pedagogia como espaço exclusivo para formação de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e postergar para a pós-graduação a formação do especialista suscitou uma série de discussões na comunidade educacional. Tal proposta reduzia a

³⁰ Antônio Carlos Caruso Ronca (PUC-São Paulo), Arthur Fonseca Filho (CEE São Paulo), Clélia Brandão Alvarenga (UCG), Maria Beatriz Luce (UFRGS), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (UFJF) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar).

atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato gerou diversos documentos e avaliações oriundos de fóruns, associações, sindicatos, grupo de professores e alunos do curso de Pedagogia se manifestaram com críticas e sugestões acerca da proposta de DCN.

O projeto inicial do CNE (março/2005) passou por inúmeras reformulações resultado das pressões da comunidade educacional gerando várias versões do parecer das DCNP. Em 13 de dezembro de 2005, tentando contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº005/05 (BRASIL, 2005) que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Tal parecer (BRASIL, 2005) indicou, no Art. 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados. Essa determinação acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 64, ter garantido que a formação desses profissionais seria feita em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. Devido a esta discussão, foi encaminhado para o CNE reexaminar esta questão. Após o reexame, em fevereiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº003/2006 (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram homologadas pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad e publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006, conhecida como Resolução CNE/CP nº 001/06 (BRASIL, 2006).

4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: inovação na formação dos professores

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, resultado de amplo debate, demarca um novo tempo e aponta para novos debates no campo da formação do profissional da educação (AGUIAR et al, 2006). As DCNs trouxeram inovações importantes para a formação de professores, destacando-se entre outros pontos a perspectiva formativa proposta por essas Diretrizes Curriculares. Conforme o Parecer CNE/CP nº 05/2005 (p. 6), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido podemos verificar a ampliação da finalidade do curso, conforme o Parecer CNE/CP nº005/2005, a formação assim definida abrangerá, integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Segundo Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006, p. 829) abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº001/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nãoescolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e nãoescolares.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia na Resolução CNE/CP nº 001/06 é abrangente.No Art. 5º é destacado o novo perfil deste profissional. Entre os aspectos que podem ser destacados têm-se a inclusão da participação em atividades de gestão; a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, realização de pesquisas.

Podemos observar que a concepção da ação docente é ampliada demasiadamente nos Art. 4º e 5º, caracterizando uma formação voltada para atender às orientações da política neoliberal.

De acordo com Ball (2005), a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. “Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos” Durante o treinamento, o professor é “reconstruído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas.

Outro ponto que merece ser ressaltado nas DCNs de pedagogia é a concepção de docência. Para ANFOPE (1983), a docência é o conceito central, a base *da formação de todo e qualquer profissional da educação, entendida no contexto do trabalho pedagógico como eixo do curso de pedagogia*. Tal defesa deriva de uma posição construída, desde a década de 1980, pelo Movimento Pró-formação do Educador.

A ANFOPE tem historicamente defendido como princípios básicos para a formação do professor: a) a docência como base da identidade do profissional da educação; b) a busca da superação da desvinculação entre teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador; c) a existência de uma Base Comum Nacional aos cursos com uma concepção básica de formação do educador; d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa; e) a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa (ANFOPE, 2001). Ao longo de sua trajetória, a entidade vem reafirmando seus princípios e defendendo que a formação do educador deve ser pautada na concepção sócio-histórica:

[...] a concepção sócio-histórica de educador se constrói através da formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que, enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permita perceber as relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1983).

Em junho de 2005, no VII Seminário Nacional da ANFOPE, em Brasília, foram elaborados documentos³¹ em conjunto com o FORUMDIR, CEDES e ANPEd nos quais reafirmaram a tese defendida pela ANFOPE de que a base do curso de Pedagogia deveria ser a docência, uma vez que a função do profissional da educação estaria intimamente ligada ao ato educativo de sala de aula.

No Parecer CNE/CP nº005/05, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Desta forma, Aguiar e Melo (2005) afirmam que o sentido da docência é ampliado para a ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Os autores afirmam, ainda, que a docência implica nesse caso em uma articulação com o contexto mais amplo, que exige uma capacidade de reflexão crítica da realidade em que os professores se situam, pois as práticas educativas se definem e realizam mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e constroem.

O conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP nº001/06 configura-se como base da formação do profissional. No entanto, essa compreensão não restringe a docência às atividades pedagógicas em sala de aula. O docente formado deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa. No Art. 4º essa tendência é destacada:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nãoescolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 02).

³¹Entre os documentos encontram-se: *Manifesto de Brasília (2005)*; *Contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005)*; *Carta de Brasília (2005)* e o texto *Sobre o VII Seminário Nacional sobre a formação dos professores da educação*, de Helena de Freitas (2005), Presidente da ANFOPE

Nesse sentido, a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor; no entanto, suas funções sobre-excedem as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A docência como base da identidade profissional de todo educador é uma reivindicação da ANFOPE desde o histórico Encontro de Belo Horizonte (1983). Considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2004, p.7).

A incorporação desta posição nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é a expressão da força da ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR e CEDES junto ao CNE. Embora a posição destas entidades seja apresentada como a posição do movimento pró-formação do educador, existem grupos que discordam que a docência seja o eixo central do Curso.

De acordo com Saviani (2008), a concepção de curso e de formação do pedagogo consubstanciada na Resolução CNE/CP nº 1/2006 não é unânime e nem representa a posição de todos os educadores brasileiros. Há um grupo de eminentes pesquisadores da área da educação no Brasil, dentre os quais se destacam Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, que assumiram posição claramente contrária à formulação do CNE e assinaram o *Manifesto de Educadores Brasileiros*³²(2005), em torno de 120 educadores.

O Manifesto circulou na comunidade educacional pela *internet* a partir de setembro de 2005 e externava sua oposição à proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia lançada pelo CNE. Seus signatários entendiam que as DCN “consolidam equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de pedagogo ao profissional formado nesse curso”.

³²Esse *Manifesto* foi divulgado na internet no final de 2005, contando com mais de 150 assinaturas de educadores, pesquisadores, estudantes, especialistas e simpatizantes. Entre seus líderes estão José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros.

Segundo Pimenta (2004), a docência como base da formação fragilizou os pedagogos em sua atuação profissional no âmbito escolar, no âmbito dos sistemas de ensino e no âmbito não escolar, uma vez que retira do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção de conhecimento. Para a autora, a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação. Nessa mesma esteira de pensamento, Libâneo afirma que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: *todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor (LIBÂNEO, 2006b, p. 220).

Desse modo, mesmo com algumas manifestações contrárias ao curso de Pedagogia se reduzir à docência, as DCNs aprovadas se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Quanto à estrutura do curso, as DCNP/2006 preveem, em seu artigo 6º, três núcleos de conteúdos curriculares: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; estudos integradores para enriquecimento curricular, que deverão se articular ao longo da formação, favorecendo o diálogo entre os componentes curriculares, por meio do princípio da interdisciplinaridade e através do trabalho coletivo de professores e alunos. Certamente a compreensão da formação do pedagogo nessas bases irá demandar um novo entendimento de educação, escola, docência e da própria Pedagogia. Vai exigir, também, que se criem novas formas de planejamento curricular, rompendo com o paradigma da listagem de disciplinas e pensando o currículo como uma totalidade interdisciplinar (AGUIAR; BRZEZINSKI; FREITAS, 2006).

A organização curricular por núcleos, apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006), manteve-se na íntegra no Parecer CNE/CP nº 5/05. Tal organização se assemelha à proposta também elaborada pela ANFOPE (2005). O

documento da ANFOPE indicava que a “organização curricular do curso de Pedagogia, na perspectiva de se garantir os princípios e fundamentos aqui definidos, contemplará os componentes curriculares, articulados nos seguintes Núcleos de Formação e de atividades: Núcleo de conteúdos básicos, Núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo e atividades práticas (ANFOPE, 2005).

Com relação à carga horária do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº001/06 (BRASIL, 2006) determinou o mínimo de 3.200 horas para integralização dos estudos. Esse aspecto não pode ser considerado como uma vitória das reivindicações de um determinado grupo. As manifestações contrárias ao projeto do CNE (BRASIL, 2005) foram unânimes em discordar das 2.800 horas propostas. O Conselho ampliou para 3.200 horas, mas não agregou ao documento a reivindicação do tempo mínimo de quatro anos para o curso, proposto tanto pelo *Manifesto dos Educadores* como pela ANFOPE e entidades apoiadoras.

A carga horária aprovada nas novas diretrizes deve englobar uma formação abrangente e em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais. Outro aspecto que compôs a redação final do documento das DCNP e que não estava presente na minuta do CNE foi a formação do especialista prevista no artigo 64 da Lei n. 9394/96. A incorporação da formação desses profissionais no curso de Pedagogia só ocorreu após a aprovação do Parecer CNE/CP nº005/05.

De acordo com o Art. 14 da Resolução CNE/CP nº001/06 (BRASIL, 2006), a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº005/2005 e nº 003/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do Art. 67 da Lei nº 9.394/96.

De acordo com o exposto anteriormente, compreendemos que as DCNs desenham um novo perfil para o pedagogo, onde a docência ocupa posição hegemônica no interior do curso, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção de docência “alargada”, visando atender às demandas da sociedade capitalista. Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas

novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1992). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores (CAMPOS, 2002, p. 188).

4.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E AVANÇOS

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi publicada no Diário Oficial da União em 2 de julho de 2015.

Embora tenha sido aprovada e publicada em 2015, a Comissão bicameral composta por membros da Câmara de Educação Básica e Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação discutia a matéria desde 2004. Durante esses doze anos, conforme explica Aguiar (2015b), vários foram os titulares do Ministério da Educação, o que implicou em sucessivas mudanças de equipe das secretarias executivas e de órgãos vinculados ao MEC. Várias foram, também, as recomposições da Comissão Bicameral de Formação de Professores³³ designadas pelo CNE.

Ao longo de 2014, a nova Comissão prosseguiu suas atividades e submeteu a versão do documento base e proposta de minuta das DCNs para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática. Merece especial realce a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, SETEC, SECADI e SERES), CAPES, INEP, CONSED, UNDIME, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados

³³ Como demonstram as Portarias e Ata: Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010; Ata nº 14 da reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012; Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014; Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2015a, p. 2).

à temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2/2015 revogou a Resolução CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002 e desenhou um novo projeto de formação, onde a formação inicial e continuada dos professores foi pensada de forma conjunta, contribuindo desta forma para o fortalecimento da identidade da formação docente e para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica.

Diferentemente das DCNS de 2002 (a Resolução CNE/CP nº 1/2002), que priorizou o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 enfatiza a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

A crítica ao modelo de competências como componente “nucleador” na Resolução CNE/CP nº 1/2002 foi por entidades científicas, como ANPED, ANFOPE, ANPAE, entre outras, que têm o compromisso com a qualidade social da educação e por educadores preocupados com a formação mais humana.

Para Machado (2002, p. 935), a questão da lógica das competências está relacionada com uma lógica social e do mundo do trabalho incorporada às reformas pela noção e pelo uso desse termo nos movimentos de mudança de paradigma na gestão da produção integrada e flexível, incluindo-se aí o sistema educacional.

O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas [...] uma orientação discursiva e proposições que têm sido utilizadas como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação [...]. Tais referências têm orientado também os ajustes no sistema educacional e se referem, fundamentalmente, à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade; a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado.

O apelo ao ensino através do desenvolvimento de competências integra o movimento pedagógico de mudança curricular, envolve implicações subjetivas de articulação e legitimação de normas sociais e valores, assim como novos comportamentos e atitudes — ou seja, formas de regulação e controle em função de novas demandas de qualificação centradas na “polivalência do trabalhador”. Nesse contexto de reconfiguração de funções sociais e de novas exigências para a educação, em especial no que se refere à organização dos currículos escolares, verificamos uma racionalização das bases teóricas da pedagogia ante as demandas econômico-produtivas (MACHADO, 2002).

Conforme Frigotto (1998), essa referência assenta-se em uma concepção de educação que a desvincula da dimensão ontológica do trabalho e que a reduz à formação de força de trabalho qualificada, à empregabilidade, à flexibilidade e à polivalência, em suma, ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da formação social capitalista.

A nova Resolução nº 2/2015 está organizada em três eixos: formação inicial, formação continuada e valorização de professores. Essa tríade na organização das DCNs foi um grande ganho para o campo educacional, pois pela primeira vez a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz. Ao pensar a formação inicial e continuada de forma conjunta e induzir que as instituições também façam isso, as diretrizes contribuem para o fortalecimento da identidade da formação docente e para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica.

As Diretrizes apresentam uma proposta inovadora para as propostas de Formação de Professores nas instituições de ensino superior ao estabelecerem que cada uma delas deva construir um Projeto Institucional sobre a Formação de Professores. Este projeto deverá estar articulado com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e deve traçar os princípios, objetivos e concepções da formação inicial e continuada de professores em cada IES.

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de

ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015b, p. 3).

Nesse sentido, pensar, a formação do professor em uma perspectiva integradora, do desenvolvimento profissional requer organicidade e integralidade, a fim de superar fragmentações no complexo processo de construção do conhecimento pelo professor e de (re)construção da sua atuação profissional, tendo em vista que considera o “tornar-se professor”:

Um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências que são construídas ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES, 2000, p. 45).

A perspectiva da integração da formação docente deve possibilitar o desenvolvimento profissional efetivamente significativo em termos de seus processos de aprendizagem e de sua atuação profissional.

De acordo com Brzezinski (2008), a formação de professores é um importante aspecto para compreender a identidade profissional docente, pois na universidade o acadêmico vai coletivamente constituindo-se professor, apreendendo e socializando os conhecimentos acumulados pela humanidade e produzindo novos saberes.

Conforme o Art. 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. No inciso 1º deste artigo, a docência é compreendida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e

construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b, p. 3).

Segundo o Parecer CNE/CP nº2/2015 e a Resolução CNE/CP nº2/2015, o egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir informações e habilidades resultantes da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios e interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015a, 2015b).

4.3.1A Formação Inicial do magistério da Educação Básica em nível superior

Ao tratar da formação inicial, um primeiro aspecto que chama atenção é que as Diretrizes apresentam como se organiza essa formação, conforme o Art. 9º:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015b, p.8).

Na busca de maior organicidade da formação inicial as novas DCNs, avançam muito em relação às DCNs de 2002, que não orientavam sobre os cursos de formação pedagógica e os de segunda licenciatura, pois havia legislações específicas para eles. As DCNs/ 2015 contemplam as diferentes formas da formação inicial, tendo elas os mesmos objetivos e princípios.

De acordo com o Parecer CP/CNE nº2/2015 e respectiva Resolução, a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Outro aspecto que merece destaque nas diretrizes atuais é a inclusão do campo da gestão educacional na formação inicial, proporcionando que todos os licenciados possam pensar o processo educacional como um todo. Segundo Dourado (2015, p. 308):

As atividades do magistério compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

A gestão é aqui entendida não apenas como os cargos de direção das escolas, mas também na coordenação pedagógica. Porém, na maioria das instituições apenas os cursos de licenciatura em Pedagogia é que ofereciam disciplinas na área de gestão educacional. Com as novas diretrizes a gestão passará a fazer parte do currículo de todas as licenciaturas e esse aspecto é um ganho para a formação de professores, mas também para as escolas, pois possibilitará que avancemos no debate sobre a gestão democrática na escola.

Em relação à carga horária para a formação inicial, as novas Diretrizes apresentam mudanças significativas com relação às DCNs de 2002. As diretrizes anteriores estabeleciam 2.800 horas para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e agora as atuais diretrizes estabelecem 3.200 horas. Além disso, as novas diretrizes estabelecem que as 3.200 horas devem ser desenvolvidas em no mínimo 4 anos; isso foi mais um ganho, pois as DCNs anteriores não estabeleciam um tempo mínimo para a duração dos cursos, possibilitando que algumas instituições fizessem licenciaturas em 2 anos e meio ou 3 anos, desse modo comprometendo a qualidade da formação.

As Diretrizes delimitam um novo currículo e uma nova estrutura ao processo de formação inicial, buscando em todos os seus formatos a articulação entre o espaço acadêmico e o da práxis educacional: Segundo Cunha (2015, p. 89), o currículo com essa perspectiva demanda:

Uma intensa relação entre prática e teoria, invertendo a lógica tradicionalmente posta pela modernidade. Neste caso, a prática se torna a base da reconstrução histórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria também se distancia das metas narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais que ressignifiquem a teoria para contextos específicos.

4.3.2 As novas DCNs e a formação continuada dos profissionais do magistério

No tocante à formação continuada, é importante destacar que pela primeira vez, elas foram tema de diretriz curricular. Tal fato evidencia a importância do assunto e o cuidado necessário com as propostas que pensam a formação dos professores em serviço. As diretrizes apontam que a formação continuada envolve a oferta de atividades formativas, de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado e destacam que os cursos precisam estar articulados com novos saberes e práticas, a políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica (BRASIL, 2015b). De acordo com o artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015b, p. 13).

Em consonância com o Parecer CNE/CP nº2/2015 a formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015b, p. 34).

A oferta da formação continuada segundo as DCNs (BRASIL, 2015b) precisa estar articulada entre a instituição formadora, os sistemas de ensino e o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. As DCNs estabelecem que a instituição formadora defina em seu projeto institucional como ocorrerá a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica e para tanto deverá se articular ao planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à

Formação Docente, aos sistemas e redes de ensino e às instituições de educação básica.

A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Segundo Nóvoa (1992), “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Podemos entender a formação continuada como um conjunto de ações realizadas pelo professor ao longo de sua carreira profissional, com a finalidade de, ao investir em sua formação, promover a melhoria da educação. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2000, p. 22-23):

[...] a formação continuada trata da continuidade da formação inicial, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Nessa mesma direção, Freire afirma que a formação do professor deve ser uma formação permanente. Ao analisar a formação permanente proposta por Freire, é necessário inicialmente compreender que o homem é um ser social que possui “raízes, espaços temporais”, “situado e temporalizado” (FREIRE, 1987, p. 37) cuja vocação ontológica lhe permitiu desenvolver como “sujeito e não objeto”, a partir da reflexão sobre suas condições, de forma crítica sobre a realidade. O homem possui vocação para se perceber no tempo e no espaço, como ser historicamente finito, inconcluso e consciente de sua finitude.

A formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de inacabamento, que os impelem à necessidade de busca pelo *ser mais*. Está permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar estão em íntima relação com o fazer docente e encontram-se indissociáveis.

Enfatiza-se a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do

conhecimento e a participação na elaboração e implementação do PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

O capítulo VII da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, trata especificamente das políticas de valorização dos profissionais do magistério definindo entre outras questões, a formação inicial e continuada, planos de carreira e condições de trabalho. A abordagem desta temática nas DCNs representa um ganho político para todos os profissionais do magistério, pois dá visibilidade ao assunto e força ao debate desses temas em todas as esferas da sociedade que se envolvem com a formação de professores. De acordo com Dourado (2015, p. 314):

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As novas DCNs evidenciam que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral, a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015b, p. 36).

De acordo com o documento da CONAE 2014 (BRASIL, 2013), “[...] a valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social. A valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade profissional [...].”

Segundo Dourado (2015), as deliberações da CONAE cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada cujos

princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada. É importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR. Nesse sentido, fica evidente que a formação e valorização dos Profissionais da Educação resulta da efetiva articulação entre Formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A Resolução nº 2/2015 destaca em seu Capítulo II a Base Comum Nacional para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, assim como enfatiza a LDB, porém avança na discussão ao enfatizar que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

A concepção de Base Comum Nacional presente nas Diretrizes é entendida a partir de princípios norteadores que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas que sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição, o que se define como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores (DOURADO, 2016).

A Base Comum Nacional foi construída em consonância com o movimento histórico para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica e as entidades da área, em especial da ANFOPE, originada da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1983. No primeiro Encontro Nacional conceberam a *Base Comum Nacional* como diretriz orientadora dos cursos de formação de professores com o propósito de definir, respeitada a autonomia das IES formadoras de professores, “um corpo de conhecimento fundamental” (CONARCFE, 1983, p.4).

Os documentos da CONAE (BRASIL, 2010) reafirmam a Base Comum Nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação

profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância).

A Base Comum Nacional (BCN), referendada pelo documento da CONAE 2010, objetiva a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de formação e atuação quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com o projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. Assim, sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, reforçando o conceito de interação e articulação entre a educação básica e as instituições de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, consubstanciada em dissertação, procurou-se perscrutar a formação dos professores da Educação Básica, considerando como ponto central de análise as consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa formação, materializadas no Parecer CNE/CP 009/01 e na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação e na Resolução CNE/CP 2/20002; no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP Nº 1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e, por fim, no Parecer CNE/CP 02/2015 e Resolução CNE/CP2/2015, que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

No tocante à análise do Parecer CNE/CP 009/01 e da Resolução CNE/CP 1/2002, observamos que um “novo” paradigma curricular é proposto com foco nas abordagens das competências, pautado na ideia que a escola deve estar em sintonia com as mudanças da sociedade e ajustada ao mercado de trabalho. A ênfase na noção de competências manifestaria tendência à ressignificação de visões curriculares instrumentais tecnicistas, amplamente difundidas no Brasil até o início da década de 70, quando imperava no preparo do professor o desenvolvimento de métodos de ensino e a determinação de objetivos educacionais em conformidade ao modelo produtivo dominante.

Por conseguinte, podemos constatar que nas DCNs evidencia-se tendência à supervalorização de saberes experienciais, relacionados à atuação pragmática do educador, pois a ênfase nesses saberes seria uma evidência da supremacia de conhecimentos práticos em detrimento dos saberes teóricos, o que, segundo alguns estudiosos, em termos de profissionalidade, significaria proporcionar aos formados “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003). Tal perspectiva está em contradição com a concepção sócio-histórica de educador defendida pelos profissionais da educação.

A simetria invertida é apresentada como um dos princípios observáveis na busca de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro educador, reforçando a premissa de que o currículo dos cursos de formação de professores deve tornar a educação do docente “uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar aos seus futuros alunos”

(BRASIL, 2001b, p. 31). Ademais, esse princípio vem acompanhado pela ideia de que o preparo do professor ocorre em lugar similar àquele em que ele irá atuar.

Verificamos ainda nos documentos das DCNs um novo modelo de profissionalização docente, no qual o próprio professor é responsável por sua formação permanente e em serviço. Tal modelo é pautado nos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino.

As questões evidenciadas neste estudo permitem, também, demonstrar que as DCNs para a formação de professores da Educação Básica representam uma parcela das ações reformistas emanadas do Estado brasileiro para afiançar o direcionamento dos processos de formação humana com base nas demandas contemporâneas do capital e das exigências dos organismos internacionais, especialmente o BM.

Na sequência de nossos estudos, procedemos à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia aprovadas por meio dos Parecer CNE/CP nº 05/2005 e da Resolução CNE/CP nº 01/2006. Um ponto importante a ser destacado nas DCNs é o que se refere ao conceito de docência como base da formação profissional. A docência ocupa posição hegemônica, não apenas por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de pedagogo.

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou nãoescolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização.

Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade. A assunção da base docente no curso de Pedagogia foi uma reivindicação da ANFOPE desde o início da década de 1980. A associação entende que a docência constitui-se como base da identidade profissional de todo educador.

O alargamento das atividades docentes caracteriza-se pela exigência dos professores em atividades que extrapolam o processo ensino-aprendizagem da sala de aula: a participação na gestão da escola, na produção de conhecimento; a gestão relacionada ao controle de resultados financeiros; o conhecimento em uma vertente pragmática. Nessa direção são evocadas novas posturas no trabalho – por exemplo, uma nova forma de avaliar, de relacionar-se com as outras disciplinas, de preparar

as aulas e de portar-se em sala de aula, solucionar problemas, pesquisar, gerir. Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica desenha um novo projeto de formação, redimensionando o perfil desses profissionais a partir da concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica.

Ao tratar especificamente da formação inicial para os profissionais do magistério da educação básica, em nível superior, o capítulo IV detalha quais são esses cursos: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura. O artigo 9º prevê que “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015b).

Nessa direção, as Diretrizes definem uma concepção ampla de projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Educação Superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distritais permanentes, de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I) a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II) a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III) o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV) as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V) a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI) as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base

diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

As DCNs 2015 avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, representam uma conquista histórica das entidades e associações educacionais e a consolidação da política de formação de professores resultado de esforços e lutas das entidades e dos profissionais da educação, construídas com debates e audiências públicas.

Na conjuntura atual, o Brasil vive uma grande crise política e econômica com impactos negativos na educação em todos os níveis e modalidades de ensino, que, além de representar um amplo retrocesso cultural, político e educacional, ameaça os direitos sociais e civis, a cidadania e a própria democracia no Brasil.

No ano de 2016 se concretizava no Brasil um golpe jurídico-parlamentar em que, a princípio, deu-se o afastamento e, posteriormente, o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido em agosto do corrente ano. Dava-se início a um desmonte das políticas sociais com a reforma da Previdência e outra trabalhista, para retirar do povo os direitos conquistados.

A legislação educacional está sendo redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira. As

políticas de responsabilização e de bonificação de professores fazem parte desse pacote de reformas que vem sendo articulado ilegitimamente no MEC, cuja “eficiência” pedagógica deve ser garantida por meio da presença e da internalização de práticas da iniciativa privada na administração educacional. Freitas (2016) destaca que por trás disso tudo está o mercado, a privatização da educação, a criação de uma base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação e de formação docente e produtora de material didático e midiático em escala nacional.

A reforma do Ensino Médio prevê alterações na grade curricular e carga horária, possibilidade e estímulo à formação profissional técnica, entre outras. A Lei nº 13.415, de 2017, conversão da Medida Provisória nº 746/2017, que reestrutura o ensino médio e dá outras providências, deliberou “flexibilizar” a formação de professor do ensino médio, criando a figura do “notório saber”.

O “notório saber” foi prescrito pela MP nº746, que alterou o art. 61 da LDB/1996, no qual foram incluídos os incisos III e IV³⁴ que reconhecem que eles são pessoas sem formação específica, porém são “trabalhadores da educação, portadores de diploma de ensino técnico ou superior em área pedagógica ou área afim e “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos das áreas afins à sua formação para atender ao inciso V do caput do art. 36³⁵.

O “notório saber” é medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento, propõe a certificação de conhecimento para professores da educação básica, em qualquer área do conhecimento, e para qualquer nível de ensino. Sua finalidade precípua é reduzir o déficit de professores da rede estadual

³⁴Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV – **profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino**, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, **exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36**. V – profissionais graduados que tenham feito **complementação pedagógica**, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

³⁵A nova redação dada ao art. 36 da LDB pela Lei nº 13.415, de 2017, inclui o inciso V, ora transcrito: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – **formação técnica e profissional**.

da Educação Básica e a flexibilização da formação com a consequente desprofissionalização do magistério com a proposta de “notório saber”. Destacamos que tais determinações reforçam a desqualificação dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira, os salários do magistério.

O ataque empreendido à formação dos profissionais da educação tem continuidade com a inserção do parágrafo 8º no art. 62 da LDB/1996: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Essa prescrição contrapõe-se aos princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores (ANFOPE,1983). De acordo com Aguiar (2015b, p. 1):

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade.

Neste trabalho, cujo foco centrou-se nas políticas públicas educacionais, tentamos mostrar, através do resgate histórico, como a política de formação dos professores foi sendo desenhada. Com base em tal tentativa, parece ser possível dizer que, ao longo do tempo, nossa legislação avançou, no entanto, as práticas não seguiram esses avanços.

REFERÊNCIAS

ACÁCIA, Kuenzer. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, dez. 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009b.

_____. Para uma concetualização alternativa de *ACCOUNTABILITY* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo**, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009c.

_____. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015a. Disponível em: <www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015b. p. 241-257.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, out. 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

ALMEIDA JR., Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação democrática**. Florianópolis: Insular, 2001.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambigüidades e contradições na LDB. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. 170 p.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe**: do protagonismo à subordinação. 2011. 141 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

ALVES, M. F.; SILVA, A. F. da. Análise do PNE e do PDE: continuidades ou rupturas? In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 101-118.

ANDERSON, Perry et al. A Trama do Neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). **Pós-neoliberalismo**: As políticas Sociais e o Estado Democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 205 p.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior **Posição do ANDES-SN sobre a versão preliminar da proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior**. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANDES.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Documento para subsidiar discussão na Audiência Pública Regional. Recife, 21 mar. 2001.

_____. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Encontro Nacional, XI, 2002, Florianópolis, SC. **Documento final**. Florianópolis: ANFOPE, 2002. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: ago. 2017.

_____. Documento conjunto das entidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, VII, 2005, Brasília: UnB. Impresso por meios eletrônicos.

_____. ENCONTRO NACIONAL, XII. 2004. Brasília. **Documento Final**. Brasília, 2004.

_____. ENCONTRO NACIONAL. 2000. Belo Horizonte. **Documento Final**. Belo Horizonte: ANFOPE, 2000. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: jul. 2017.

_____. ENCONTRO NACIONAL, 6, 1992, Belo Horizonte. **Documento Final**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1992.

_____. ENCONTRO NACIONAL, I, 1983, Belo Horizonte. **Documento Final**. Belo Horizonte: ANFOPE, nov. 1983.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**. 2014. Disponível em: <www.anped.org.br/documentos/Documentos%20Institucionais>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ANPED; ANFOPE; ANPAE; CEDES; FORUMDIR. **Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia**. Brasília, 2005.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez. 2007.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 21, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (Org.). **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992. p. 6-23.

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

BANCO MUNDIAL. **Country Assistance Strategy**. Report Nº 20160-BR. Washington DC, 2000.

_____. **Brasil: aspectos gerais**. Washington, D.C: Banco Mundial, 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

_____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examendel, Washington, D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996. 218 p.

_____. **Proposta de quadro geral para o desenvolvimento**. Washington DC, 1999.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. A pobreza. Washington, D. C. 1990.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.13, n.39, p. 423-436, 2008.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

BAZZO, V. L. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo liberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

BIRD. Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. **Conferência Monetária Internacional**, Bretton Woods, 1º de julho de 1944. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/conferencia-de-bretton-woods->

decidiu-rumos-do-pos-guerra-criou-fmi-13310362#ixzz4vtJzs02G>. Acesso: 20 fev. 2017.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento Final**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE): **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 09/2001**, de 08 de maio, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 27/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001b.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Decreto nº 6.094, de 24/04/2007. 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 programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007a.

_____. Decreto nº 6.755, de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2009a.

_____. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001c.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil da Presidência

da República Federativa, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: abr. 2016.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do Aparelho do Estado e as Mudanças Constitucionais**: síntese e respostas a dúvidas mais comuns. Brasília: MARE, 1997a. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, V.6).

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Conae 2014**: Documento Referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores da qualidade na educação**: Ação Educativa, Unicef, PNUD, INEP, SEB/MEC (coordenadores). 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007c. Disponível em: <<http://provabrasil2009.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 20017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5692/71**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007d.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CFE Nº 349/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Padrões de Qualidade dos Cursos de Pedagogia**: autorização de cursos, análise inicial e verificação. Brasília: MEC, 2000.

_____. Parecer CNE/CP nº 009 de 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC/CNE, 2001d.

_____. Parecer nº 002, de 09/06/2015. DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.

_____. Parecer CNE/CP nº 005, de 13/12/2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2005.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001e.

_____. Portaria Normativa nº 09, de 30/06/2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2009b.

_____. **Portaria SESu/MEC nº 146**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Projeto de Lei nº 3.776**, de 23 de julho de 2008. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Câmara Federal, 2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **ProUni – Apresentação (2004)**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 001, de 30/09/1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 out. 1999.

_____. Resolução CNE/CP nº 001 de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC/CNE, 2002a.

_____. Resolução CNE/CP nº 002, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002b.

_____. Resolução CNE/CP. nº 001, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 002, de 01/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismo de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997; Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. **A reforma do Estado dos anos 90**: crise e reforma. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br/reforma>>. Acesso em: 3 jun. 1997.

_____. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, ano 50, n. 4, p. 5-29, out./dez. 1999b. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2691>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Novo desenvolvimentismo: uma proposta para a economia do Brasil. **Nueva Sociedad**. Especial em português. Dez, 2010.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **ANFOPE em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

_____. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CAIADO, Kátia R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para debate. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis – RJ: DP etAlli Editora, 2008.

CAMARGO, S. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física**: o legal, o real e o possível. 2007. 288f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=123>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta

governamental. 2002. 232p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Mimeo.

_____. **O cenário da formação de professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). 2004. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/roselane.doc>>. Acesso em: fev. 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. 1998a. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 50. São Paulo, p. 5-12, mar. 1998. Disponível em: <novosestudos.uol.com.br/produto/educacao-50/>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998b. p. 15-20.

CARNOY, M. **Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know?** Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” e o social liberalismo brasileiro: contribuição à crítica da noção de desenvolvimento econômico com equidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, p. 21-35, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/emancipacao>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. A questão do neodesenvolvimentismo e as políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 389-393, jul./dez. 2013a.

_____. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Em Pauta**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 31, v. 11, p. 119-138, 1º sem. 2013b.

_____. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 112, São Paulo: Cortez, p. 613-636, 2012.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe. Santiago, Chile, 2005.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade – Revista do Instituto de Economia da Unicamp**, Campinas, n. 5, p. 1-30, dez. 1995.

_____. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François et al. **Uma nova fase do capitalismo?** Tradução de Andréia Galvão e José Marcos Nayme Novelli. São Paulo: Xamã, 2003. p. 43-70.

CONARCFE. Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, I. **Documento Final**. Belo Horizonte, 1983.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <www.unesco.br>. Acesso em: 13 abr. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

_____. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-123.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: _____ et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. **Declaração de princípios**, 2001. Disponível em: <<http://www.sice.oas.org/FTAA/miami/SADOPP.ASP>>. Acesso em: 25 maio 2017.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016.

_____. **FUNDEB: A redenção da educação básica**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 245-252, abr. 2004.

DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 7.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. SP: Cortez, 1998.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DIAS, R. E. **Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2002.

DINIZ, D. M. E o que é o professor, na ordem das coisas? Docência de primeiras letras no Ceará imperial. 2008. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In: FRANÇA, M.; MOMO, M. (Org.). **Processo Democrático participativo**. A construção do PNE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 23-40.

_____. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

_____. **CONAE 2010**: Documento Final. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, ano XXI, n. 1, jan./jun. 2016.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 235-276, set. 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007a.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007b.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, 1993 (Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo).

EVANGELISTA, Olinda. **Formação docente no Governo Lula**: primeiras reflexões. Florianópolis: UFSC, 2009. Mimeo.

_____. **Curso de Pedagogia**: hegemonia da docência. Projeto de pesquisa – 2006-2007. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.

Trabalho Necessário, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 12 jun. 2017.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Políticas educacionais: história e crítica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre).

FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. **A onipresença das competências na formação docente**: um estudo no horizonte da retificação e do reconhecimento. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <repositorio.ufsm.br/handle/1/7050>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, Lenira Weil. As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. **A paixão de aprender**, SME-PMPA, n. 12, p. 79-87, abr. 2000.

FILGUEIRAS, Luís. **História do Plano Real**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2000.

_____. **O neoliberalismo no Brasil**: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FILGUEIRAS, Luiz.; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FIORI, José Luís. **O federalismo frente ao desafio da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Economia Industrial, 1995.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. As novas políticas de formação dos educadores. In: _____. **Formação do educador, Educação, demandas sociais e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007a.

_____. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007b.

_____. Certificação Docente e formação do educador: regulamentação e desprofissionalização. **Revista Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 88, v. 24, Número especial. Campinas: Cedes, dez. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da

Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 80, v. 23, Número especial. Campinas: Cedes, set. 2002.

FREITAS, Lourival C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano12, n. 54, abr./jun. 1992a.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992b.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento : *teorias em conflito*. In: _____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEMAQUE, Rosana. M. O. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb/ *Funding policy and right to basic education: Fundef and ndeb*. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GODINHO, Natália Tuler. **Transformismo e modelo de desenvolvimento dos governos PT**: o fracasso da conciliação de classes. Trabalho apresentado no VIII

EPMARX – Encontro de Grupos de Estudos e Pesquisas Marxistas Marxismo e Luta de Classes no Brasil Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 9 a 11 de novembro de 2016.

GOMES, Alfredo M. et al. A Educação básica e o novo plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Z. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico**. Rio de Janeiro: Senac, 1999.

_____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982. p. 29-52.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, M. de F. As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife-PE. **Anais...** Recife: Bagaço, 2006. p.185-12.

_____. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1998.

_____. Resgatar a tradição crítica para construir práticas necessariamente renovadas. In: LEHER, Roberto; SETUBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.p. 151-187.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da Política Educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas.**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008.

_____. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed.São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. Que Destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006, 2006c.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e sociedade**, 2. ed.n. 68, 2000.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.2 v.

MACHADO, Lucília R. S. A institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Revista Proposições**, Campinas: FAE/Unicamp, v. 13, n. 1, p. 37, jan./abr. 2002.

_____. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F.S. (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2006.

MANIFESTO dos educadores reunidos na UCG. Goiânia: UCG, 2005.

MARTELLI, A.; MANCHOPE, E. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9.394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. v.3, n. 1, p. 01-21, 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARTINS, André S. Sociabilidade Neoliberal. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ, 2009. p. 364-369.

MARTINS, Livia Prestes Lima. O social-liberalismo e educação pública superior: apontamentos para o debate dos ajustes táticos do capital. In: SEMINÁRIO

NACIONAL UNIVERSITAS/BR, XXIV, 18 a 20 de maio de 2016, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: REUNIÃO DA ANPED "Sociedade democrática e educação: qual universidade?", 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, n.118, p. 89-118, mar. 2003. ISSN 0100-1574.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Desenvolvimento, pobreza e políticas sociais. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 31, v. 11, 2013.

MAZZEU, Lidianie T. B. A Política de Formação Docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. **Formação Continuada de professores** - uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08327int.rtf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Documento principal; versão preliminar para discussão interna, out./nov. 1999. 21p.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Formação de Professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos da Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 3, jan./jul. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. Trad. de Isa Tavares. Trad. de: Education beyond capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Beyond Capital**. Londres: Merlin Press, 1995.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MOTTA, Vânia C. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). **As políticas**

públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO – MBC. **Relatório dos auditores independentes sobre as demonstrações financeiras do exercício findo em 31 de dezembro de 2013.** Disponível em: <www.qualidade-rs.org.br/mbc/uploads/biblioteca/1398815148.24A.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da hegemonia. In: _____ (Org.). **A nova Pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para a educação do consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

_____. *et alii*. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

_____. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia da e a formação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento: da redemocratização ao governo Dilma.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V. Q. S. F. (Org.). **O sentido das competências no projeto político pedagógico.** Natal, RN: EDUFRN, 2002.

OLIVA, Aloizio Mercadante. **As bases do Novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do Governo Lula (2003-2010).** 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

OLIVEIRA, A. U. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. **Geosp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 19, n. 2, p. 229-245, ago. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 185-384, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 20 maio 2017.

_____. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: _____ (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Mudanças na organização e gestão da escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do anti-valor – capital, força de trabalho e Fundo público. In: _____. **Os direitos do Anti-valor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. L. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./mar. 2000.

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE**: A gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial. 2005. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Campo Grande, MS, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PAR. **Plano de Ações Articuladas**. 2007. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PERONI, V. M. V. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil nos anos 90**. 1999. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - PUC-SP, São Paulo, 1999.p. 23-157.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____; ADRIÃO, Theresa. **Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica brasileira**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/+0521/pdf>> Acesso em: 05 out. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15-38.

POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

POMAR, Valter Ventura da Rocha. **METAMORFOSE**. Programa e estratégia política do Partido dos Trabalhadores: 1980-2005. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, 2005.

PREAL. Los docentes que tenemos: rasgos y riesgos I. **Boletín Electrónico del Grupo de Trabajo Docente – GTD – PREAL**, Julio N° 1, Santiago de Chile: PREAL, 2004.

RAMOS, M. N. A **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMÃO, J. E. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: CECEÑA, Ana Esther. **Hegemonias e emancipações no século XXI**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio 2005. ISBN:987-1183-20-8. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece2PT/02_sader.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

SANTANA, M. Educação e culturas: Trabalho docente com os PCNs e a Lei 10639/2003. **Letras e Artes**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 83-93, jun. 2008.

SANTOS, E. G. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica**: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. 2011. Projeto de Tese - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHEIBE, Leda. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da ANPed. Sessão especial. Caxambu, 2001a.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada Curriculum guidelines for the Licenciante in Pedagogy Directrices curriculares para la licenciatura en Pedagogía. **RBPAE**, v.23, n.2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

_____. Formação dos profissionais da educação pós LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores**: Políticas e debates. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2002.

_____. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2.ed. RJ: DP&A, 2001b.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n.24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século**: análise e perspectiva. Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da ANPed, 2003.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum na base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Revista Contra Pontos**, Itajaí, v.1, n.1, p. 91-103, jan./jun. 2001. Disponível em:

<file:///C:/Users/Taissa/Downloads/43-52-1-PB%20(4).pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

_____. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011a.

_____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de 232 professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, out. 2011b. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/21467>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SCHMIDT, M. F. **Nova história crítica**: moderna e contemporânea. 2º grau. São Paulo: Nova Geração, 1996.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **Educando profissionais reflexivos**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. 2005. 234f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará-UFC, 2005.

SILKE, Weber. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015

SILVA, Andreia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa (1987-2001). 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=2073>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SILVA, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. **Ação Educativa**, jul. 2005.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA Jr., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo mundial e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 203-234, out. 2002.

SILVA, Maria Abadia de. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores**: flexibilização e autonomia. 2006. 189f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, L. J. A formação do educador de jovens e adultos. In: _____ (Org.). **Aprendendo com a diferença**. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. : políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

_____. : políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. SP: Cortez: 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, F. J. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Estudios sobre la crisis de la sociedad pre industrial. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio

(Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 125-193.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1998.

_____. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

TRICHES, Jocemara. **O curso de Pedagogia: projetos em disputa**. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006. Florianópolis: UFSC, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.Unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco>. Acesso em: 21 jan. 2017.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017;

WORLD BANK. 2010. **World Development Report 2010: Development and Climate Change**. Washington, DC. © World Bank. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4387>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. **World Bank Education Strategy 2020: learning for all; investing in people's knowledge and skills to promote development**. 2011. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22474207~menuPK:282402~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017. WORLD TRADE ORGANIZATION

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. 2010.

WORLD BANK. From adjustment lending to development policy support lending: key issues in the update of world bank policy. Washington, DC, Jun. 2002

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In. EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira Marin, 2014.