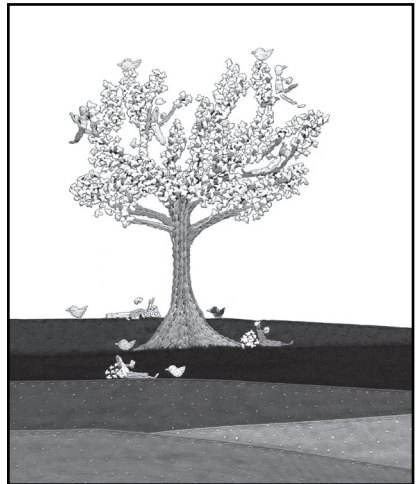


OLINDA EVANGELISTA
& ALLAN KENJI SEKI
- ORGANIZADORES -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
LEITURAS A CONTRAPELO



 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**

Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Produção: ZEROCRIATIVA
Impressão: Gráfica Viena
Capa: Bordado livre sobre retalhos intitulado "Árvore Estrela" de Autoria de Olinda Evangelista (2017)

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)
Profa. Dra. Adriane Knoblauch
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odair Sass
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini
Profa. Dra. Suely Amaral Mello

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F82

Formação de professores no Brasil : leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista , Allan Kenji Seki. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017.

280 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8203-095-0

1. Educação - Brasil. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I.

Evangelista, Olinda. II. Seki, Allan Kenji.

17-43719

CDD: 370.71

CDU: 37.02

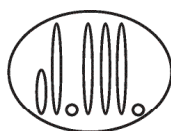
31/07/2017

02/08/2017

Esta edição recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos Organizadores e dos Autores.

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.



DIREITOS RESERVADOS:

JUNQUEIRA&MARIN EDITORES

J. M. Editora e Comercial Ltda.

Rua Voluntários da Pátria, 3238 Jardim Santa Angelina

CEP 14802-205 Araraquara - SP

Fone: 16-33363671 www.junqueiraemarin.com.br

SUMÁRIO

	PREFÁCIO	5
	José Carlos Libâneo	
	APRESENTAÇÃO	11
	Olinda Evangelista	
	Allan Kenji Seki	
1	A TRAGÉDIA DOCENTE E SUAS FACES	17
	Eneida Oto Shiroma	
	Maria Helena Michels	
	Olinda Evangelista	
	Rosalba Maria Cardoso Garcia	
2	VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): MUITO A SER FEITO PELA VALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO	59
	Cláudia Lino Piccinini	
	Glória de Melo Tonácio	
3	A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO DO BANCO MUNDIAL (2000-2014)	85
	Aline Decker	
4	REDE KIPUS E A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO: O PROTAGONISMO DOCENTE	117
	Mari Celma Alves	

5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IRONIA DO DISCURSO Maria Helena Michels Kamille Vaz	149
6 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EJA Lêda Letro Ribeiro	169
7 EAD E UAB: A CONSOLIDAÇÃO DA FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR Aline de Souza Mandeli	197
8 FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA: QUESTÕES EM TORNO DA AGENDA DO CAPITAL Jocemara Triches	233
SOBRE OS AUTORES	275

PREFÁCIO

Muito me honra prefaciар este livro organizado por Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki que reúne textos de pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de mais uma realização editorial desse proficiente grupo de pesquisadores, cujo acervo de produções contém nada menos que 72 artigos e 121 capítulos publicados em cerca de 30 livros envolvendo temas sobre atuação de organismos multilaterais e políticas educacionais, políticas de formação e profissionalização de professores, políticas de inclusão e currículo, finalidades educativas e políticas para a escola. Posso testemunhar o impacto científico, acadêmico e formativo dessa produção, com benefícios inestimáveis a pesquisadores da educação e outras áreas, formadores de professores e estudantes de graduação e pós-graduação em vários pontos do país. Especificamente os trabalhos de Olinda Evangelista, Eneida Shiroma e pesquisadores do seu grupo, têm sido referência para pesquisadores de outros estados, entre outros, o meu, que vêm analisando o impacto das políticas educacionais influenciadas pelas orientações de organismos multilaterais no funcionamento interno das escolas e das salas de aula e como elas abalam a vida e o trabalho dos professores.

Este livro discute questões cruciais na formação e profissionalização de professores, com aprofundada análise dos determinantes das políticas e reformas que atingem a educação pública e acabam incidindo dramaticamente na formação e no exercício profissional dos professores. A crítica a esses determinantes, ao longo do livro, baseia-se numa bem construída lógica: no capitalismo neoliberal, a educação é como uma das condições necessárias para a reprodução econômica e ideológica do capital. Para ser viabilizada dentro desses interesses, ela precisa adequar-se à estratégia de alívio da pobreza e das desigualdades, já que estas podem se constituir em graves obstáculos à expansão do mercado globalizado. Desse modo, na estratégia de proteção social aos pobres, institui-se o ensino instrumental, utilitário, aligeirado, numa organização escolar baseada em formas de acolhimento e integração social visando abrandamento de conflitos. O monitoramento da eficácia

dessa estratégia se faz por avaliações externas cujos resultados servem para o controle das escolas e dos professores, afinal coagidos como responsáveis pelos resultados escolares. Nessa lógica, ocorre a transformação do professor num tarefeiro para despejar conteúdos conforme itens dos testes anteriores e preparar os alunos para responder os testes futuros. Disso se ocupa mais amplamente este livro: explicar o desmonte da formação, a desqualificação social e econômica da profissão e o consequente desprestígio e desvalorização dos professores. Com efeito, um dos capítulos do livro expressa com propriedade o resultado das atuais políticas educacionais em relação à formação de professores: “o professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido”. É, assim, na compreensão dessa lógica que este livro vem ajudar os envolvidos com a formação e profissionalização dos professores e os próprios professores que atuam na linha de frente do sistema escolar.

Há outra questão que justifica plenamente o esforço intelectual encetado pelos organizadores e autores deste livro. Nossas pesquisas em Goiás vêm mostrando como os processos de implantação de políticas educacionais formuladas na ótica da educação de resultados repercutem na estruturação das práticas escolares. Gestores do sistema de ensino atuam no sentido de alardear sobre o protagonismo dos professores na melhoria de uma suposta qualidade de ensino e convencê-los de que a simplificação e rotinização do seu trabalho docente lhes são benéficas, justificando inclusive a formação meramente instrumental. Então, como ajudar os professores a lutar pela sua autonomia? Como ajudá-los a resistir, política e profissionalmente, a modelos curriculares e formas de ação impostos e que contribuições podem receber para traduzir essas formas de resistência e ação profissional?

Em um de seus artigos, Evangelista e Shiroma (2015) mencionam que o trabalho docente encontra-se na encruzilhada entre atuar na formação humana ou na produção de resultados. Na verdade, a nós, professores, têm se estreitado as possibilidades de tal opção à medida

que somos compelidos ao caminho da educação de resultados por processos evidentes de manipulação política e tecno-organizacional. Entre as décadas de 1980-1990 ainda se poderia discernir nas políticas educacionais duas visões de educação: uma que tinha como meta a democracia e as oportunidades sociais com algum peso na defesa da justiça social; outra, que privilegiava a preparação das pessoas para o mundo do trabalho, numa perspectiva individualista, para adequação a demandas econômicas. O impacto do neoliberalismo fez desmoronar aspirações por uma educação centrada no ser humano e no seu desenvolvimento e impôs a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos centrada na rentabilidade econômica. Tal orientação vem não só caracterizando as políticas públicas para a educação mas, também, contagiando a própria sociedade em seus diversos segmentos sociais. Amplamente denunciada neste livro, ela leva à consolidação de reformas educativas, já delineadas por volta dos anos 1980 com o neoliberalismo, voltadas para estes pontos: educação de resultados imediatos, objetivos da escola expressos em metas quantificáveis, adequação dos currículos a essas metas, exigência de prestação de contas por parte das escolas, diferenciação entre as escolas e trabalho mais instrumental por parte dos professores.

Para complicar os efeitos dessa avassaladora infiltração do neoliberalismo nas políticas educacionais e de sua reverberação nas escolas e salas de aula, há que se pôr em evidência uma questão crucial: a rejeição, nessas políticas, dos aspectos pedagógico-didáticos implicados na educação escolar, tidos como desnecessários num ensino de tipo utilitarista. Mas é, também, surpreendente o desmerecimento da pedagogia em setores do campo acadêmico da educação. A proclamação do fim das ideologias no discurso neoliberal cuja decorrência foi a unificação ideológica em torno de critérios de eficácia e rentabilidade, encontrou eco, no outro lado, na fetichização da diferença e na proclamação do fim de uma perspectiva universalista com base na qual se sustentaria uma educação de caráter emancipatório. Com isso, de um lado e de outro, tem sido cada vez mais rara a invocação de razões pedagógicas para mudanças dos currículos e na organização das escolas. Pouca gente parece acreditar que mudanças de postura ideológico-política na ação dos professores dependem de mudanças na sua prática pedagógica. No entanto, há evidências em pesquisas de que nem a fixação de um currículo nacional e nem a formação política

 sociológica dos professores, por si sós, substituem a formação pedagógica.

Em relação a esse tema, espero não incomodar demasiadamente crenças de boa parte dos pesquisadores da educação ao afirmar que,

 em face da hegemonia do pragmatismo utilitarista e imediatismo funcional que chamo de “educação de resultados” e da total manipulação da sociedade e da consciência dos professores pela mídia (observe-se a propaganda do governo veiculada para vender o “novo” ensino médio), um posicionamento de resistência diante da avalanche neoliberal na educação implica duas saídas: a formação política e a formação pedagógica.

Não se trata de coisas paralelas, mas sim de conceber o trabalho pedagógico-didático como concretização da formação política. Em torno de 40 anos atrás, o filósofo alemão marxista Schmied-Kowarzik escrevia: o professor, enquanto professor, não é um revolucionário profissional, mas um revolucionário na profissão. É, pois, equivocada a posição de que o pedagógico se dissolve no político, como se a análise política subsumisse a análise pedagógica. O trabalho político e o trabalho pedagógico formam uma unidade, um está remetido ao outro, mas não se confundem. Também continua pertinente a posição de Saviani, formulada há mais de 30 anos, de que a função política da educação se cumpre pela sua realização como prática especificamente pedagógica, defendendo a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Desse modo, não há mudanças políticas, culturais ou epistemológicas que justifiquem a ojeriza de certos setores do campo educacional à pedagogia. Com efeito,

 o pedagógico diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.

Assim, tendo em conta a influência dos fatores sociais, culturais, históricos e institucionais nos processos de ensino e aprendizagem e na formação da personalidade, o resultado social, pedagógico, cultural, da escola, expressa-se nas aprendizagens efetivamente consumadas.

 Ou seja, o modo pedagógico de pensar e agir é um dos caminhos de viabilização de ideários políticos, implicando mobilizar internamente os sujeitos para o desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores visando à formação de uma personalidade omnilateral para sua ação prática transformadora na sociedade.

Essas reflexões foram suscitadas pela minha leitura deste livro, já que seus organizadores e autores, em vários momentos, foram se

pondo a pergunta: que rumo tomará o trabalho docente? Se, de fato, estamos frente à encruzilhada entre a formação humana e a produção de resultados, são possíveis práticas de resistência afirmativas? Como captar nos movimentos da realidade contraditória sinais de desenvolvimento que mobilizam esperanças de uma educação para além do capital? As palavras de Evangelista e Shiroma no artigo mencionado anteriormente são um convite à resistência política e pedagógica: “Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social”. Da minha parte, convido os professores leitores deste livro a internalizarem em seu modo de pensar e agir esse duplo compromisso, assumindo plenamente a natureza e o conteúdo de sua profissão: planejar o ensino, organizar os conteúdos em articulação com as características socioculturais dos alunos e orientar a atividade de estudo deles, de um modo tal que, assegurando-lhes a apropriação da ciência, da arte, da filosofia, o desenvolvimento da capacidade de pensar e a formação da personalidade omnilateral, façam sua parte, na coletividade, para que a escola faça diferença nas lutas pela eliminação da desigualdade social numa sociedade justa e democrática.



JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Em Goiânia, 1º de maio, dia dos trabalhadores.

APRESENTAÇÃO

Olinda Evangelista

Allan Kenji Seki

O livro que o leitor tem em mãos congrega resultados de investigações realizadas por pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), da Universidade Federal de Santa Catarina. Ao longo de 22 anos, desenvolvemos uma metodologia de análise documental embasada no referencial marxista. Com ela pretendemos apreender a construção aparental das políticas em foco, descobrir suas determinações essenciais e evidenciar a conexão orgânica entre seus conteúdos e as correlações de forças que as produziram.

Parte desta coletânea resulta das dissertações e teses de discentes do PPGE/UFSC que hoje atuam como professores nas redes públicas de Educação Básica e no Ensino Superior. Também integram essa coletânea pesquisadoras do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, GT Trabalho e Formação de Professores (COLEMARX) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o qual realizamos eventos, oficinas e publicações com apoio do CNPq que possibilitou a construção de férteis intercâmbios acadêmicos.

São quatro as características que marcam as produções trazidas à luz. A primeira refere-se à coleta e ao tratamento das fontes documentais de governos, de Organizações Multilaterais e de instituições privadas. A segunda relaciona-se à incorporação de contribuições de autores nacionais que possibilitaram que, em sua esteira, pudéssemos refinar nossa abordagem das políticas educacionais como Fontes, Rummert, Neves, Motta, Leher, entre outros. A terceira diz respeito aos autores que sustentam teórico-metodologicamente nossas análises, os quais permitem uma visada de largo alcance de nossos objetos de estudo, especialmente Marx, Gramsci, Thompson, Mészáros e Kosik. Ademais, realizamos um diálogo com a produção do GEPETO, mostrando como as pesquisas mutuamente se fecundam.

Nestes textos falamos de professor para professor e de pesquisador para pesquisador. Nosso desiderato é o de contribuir para que professores e pesquisadores acedam a um conjunto de fontes que lhes

permitam compartilhar de nossas reflexões. Nelas sobreleva a crítica ao desmonte da formação do magistério nas instituições públicas, hoje, em nível superior, passadas às mãos de empresas privadas, que interessadamente se imbuem do discurso de compromisso social e da ressignificação da educação como bem comum mundial para adornar sua mercadoria: a formação dos professores.

Este livro revela o quadro trágico da formação e condição docente no Brasil contemporâneo. Procuramos construir explicações sobre os determinantes das políticas e reformas que atacam os professores e a educação pública, razão pela qual propomos nesse livro “leituras a contrapeło”, reiterando a crucial importância da teoria marxista para viabilizar leituras objetivas da materialidade dos projetos educacionais hegemônicos. Mas não há espaço para lamentos. Se este é um tempo em que a “razão range os dentes!” – segundo Thompson –, é também tempo de problematizar os objetivos da política de formação docente, sua instrumentalização para a formação da força de trabalho, sua intenção de dificultar em escala crescente as capacidades de pensamento crítico. Trata-se de compreender a consecução da agenda do capital para a formação docente com fins de armar os professores, pesquisadores e a sociedade para as lutas de hoje e as que estão por vir.

Com essa dupla perspectiva, reunimos oito investigações. No capítulo *A tragédia docente e suas faces*, de Eneida Shiroma, Maria Helena Michels, Olinda Evangelista e Rosalba Garcia, as autoras discutem os vários aspectos da “tragédia docente” como estratégia de produção e manutenção da instrumentalização do professor para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada. No pós-1990, tais faces foram gestadas no interior de disputas imperialistas e de hegemonia neoliberal, presentificando muitos dos problemas com os quais nos defrontamos no interior das escolas públicas. As consequências de tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho, proliferando “para-professores” para assumirem funções as mais variadas no espaço escolar, edulcorando o pulsante intuito das classes dominantes pela despolitização do professor.

No segundo capítulo, *Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação*, de Cláudia Piccinini e Glória Tonácio, discute-se a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, documento emblemático das disputas políticas no campo das reformas e contrarreformas da Educação no Brasil. O Plano Nacional de Educação de Lula e Dilma faz parte

de políticas implantadas na América Latina pelas frações burguesas dominantes articuladas à Organizações Multilaterais. As autoras examinam os pontos relacionados à “valorização dos(as) profissionais da educação”, revelando que sua importância, especialmente pós-2002, liga-se à busca da “qualidade educacional”, entretanto apoiada na diversificação e flexibilização dos cursos e instituições, garantindo-se a hegemonia dominante e intensificando-se novas formas de gerar lucros, por isso mesmo, combina-se com os ataques aos salários e às carreiras docentes.

No terceiro capítulo, *A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*, Aline Decker problematiza seu projeto político de Educação e de formação docente na virada do século XXI. De seu ponto de vista, a agência articula objetivos e interesses de diferentes frações das classes dominantes, usa estratégias de convencimento para a incorporação pelos países de um projeto educativo útil para a sociabilidade capitalista e faz a apologia de uma Educação que se orienta pelas demandas do mercado. Para o Banco, a “eterna obsolescência docente” gera a má qualidade da educação. Nesse sentido, propõe formação continuada e em serviço, orientada pelas demandas práticas de sala de aula, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências: o bom professor é tarefeiro e tecnicista.

No quarto capítulo, *Rede Kipus e a construção do consenso: o protagonismo docente*, Mari Celma Alves examina a proposição do ‘protagonismo docente’ difundida pela Rede Docente da América Latina e Caribe, ligada à UNESCO-OREALC. Após os anos 2000, o termo ‘protagonismo’ e correlatos, assumiu importante papel na orientação para a política educacional na América Latina e no Caribe, propugnando que qualquer mudança educacional dependeria do ‘protagonismo’ do professor. No Brasil, a noção foi recontextualizada, mas manteve as supostas habilidades necessárias ao professor – capacidade de reflexão sobre a prática, inovação, autoformação, cooperação – e a promessa de melhorar a aprendizagem dos alunos. Muitos professores e intelectuais são aliciados pelo discurso sedutor do protagonismo, contraface da responsabilização docente pelos resultados escolares.

Maria Helena Michels e Kamille Vaz no quinto capítulo, *A política de formação para os professores da Educação Especial: a ironia do discurso*, discutem a formação sugerida pela política de Educação Especial na

perspectiva inclusiva para os professores atuarem com seu público alvo, em especial, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula. Sem isolar o exame da área Educação Especial da política para a Educação Básica, perceberam que a formação de seus profissionais se articulou às orientações das Organizações Multilaterais para inserir a lógica empresarial nas escolas públicas. A formação continuada para o professor do AEE estava muito mais direcionada à propagação da política do que a uma base teórico-prática formativa propriamente dita. Segundo sua compreensão, trata-se da formação de *cursos de adequação à política de perspectiva inclusiva*, cujo modelo é o *professor multifuncional*.

Na rota do levantamento de questões às políticas de formação docente, no sexto capítulo, *Formação inicial do professor para a EJA*, Lêda Ribeiro discute a política de formação inicial do professor para a EJA nos governos de Lula da Silva (2003-2010). A autora cruzou documentos do Aparelho de Estado, movimentos e UNESCO, mostrando haver entre eles uma aliança cujo objetivo era educar adolescentes, jovens e adultos para o trabalho simples, articulada à ideologia da ineficiência pública e incentivam a parceria com Sistema S, Ação Educativa, Fóruns de EJA.

No sétimo capítulo, *EaD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior*, Aline Mandeli trata da imensa expansão da EaD na formação do professor, particularmente durante os Governos Lula (2003-2010) e parte do Governo Dilma (2011-2014), no âmbito privado e no âmbito público. O sistema Universidade Aberta do Brasil era o programa mais significativo em termos de formação inicial em EaD, convertendo-se em uma verdadeira *Fábrica de Professores*. A EaD e a UAB cumprem um papel significativo no projeto educacional de uma sociedade em que imperam as necessidades do capital: Formação precária, aligeirada e instrumental das próximas gerações de trabalhadores.

No último capítulo, *Formação docente em Cursos de Pedagogia: questões em torno da agenda do capital*, Jocemara Triches examina a reforma de Cursos de Pedagogia em 27 Universidades Federais, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 2006. Seu objetivo foi o de compreender qual Licenciado as Instituições Federais de Ensino Superior pretendiam formar e como internalizaram o projeto de formação docente presente nas Diretrizes. Sua tese é a de que a formação docente se constitui em arena de disputas de projetos educativos de classes. *A nova pedagogia*

da hegemonia, expressa nas concepções da Teoria do Capital Humano, da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo, pressupõe que o docente, atuando na educação da classe trabalhadora, contribua para gerar consenso, adesão, conformação e internalização do projeto educativo do capital. Esta conformação se expressa na concepção de uma docência ampliada, na precarização das condições de estudo, na fragmentação dos cursos e na desvalorização dos estudos teóricos, o que, contraditoriamente, alerta-nos para o seu valor.

O percurso traçado pelos oito capítulos tem em comum a análise da formação de professores e da escola proposta pelos interesses hegemônicos e a denúncia das consequências nefastas que dela pode decorrer. Entretanto, intervenções antagônicas, transformadoras, estão inscritas nas contradições que permeiam a formação docente e a educação escolar, na qual se destaca o compromisso com a formação da consciência crítica. Há enorme potencial de luta e de resistência nos professores, do qual as manifestações de rua recentes resta como sólido testemunho. Também há entre os estudantes, expresso nas ocupações estudantis que florescem quando a conjuntura árida ameaça negar à juventude, o direito à educação pública. “Milhares de professores e estudantes ainda não se entregaram. Há luta no *front*”.

FLORIANÓPOLIS, OUTONO DE 2017.

1. A TRAGÉDIA DOCENTE E SUAS FACES

Encida Oto Shiroma

Maria Helena Michels

Olinda Evangelista

Rosalba Maria Cardoso Garcia

INTRODUÇÃO¹

A mídia é ligeira para divulgar resultados de avaliações em larga escala, de *rankings* de países segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)², de Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, mas *por que a greve dos professores não é notícia?* Por que tentam invisibilizar as lutas docentes? Apenas nos anos de 2015 e 2016 foram inúmeras as atrocidades físicas e políticas cometidas contra professores no Brasil. No estado de

-
- 1 Uma versão reduzida deste capítulo foi publicada em: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (Org.). *Política educacional, docência e serviço social: para uma análise crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
 - 2 Na Introdução do *Brasil no PISA 2015* (OCDE, 2016, p. 17) lê-se: “‘O que é importante os cidadãos saberem e serem capazes de fazer?’ Em resposta a essa questão e à necessidade de desenvolver evidências comparada entre países com base no desempenho dos estudantes, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 1997. O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna. A avaliação, trienal, foca três áreas cognitivas – ciências, leitura e matemática –, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais. Em 2015, foi analisado também o domínio sobre resolução colaborativa de problemas”. Essa singeleza é falsa. Val (2017, p. 17) assinala que “As provas *standards* de caráter global nada podem nos dizer sobre como avançar a estados superiores de nossos sistemas educacionais, porque constituem instrumentos de dominação e reprodução do sistema capitalista que põem no *ranking* pessoas, instituições e países”.
 - 3 Segundo *Nota Técnica* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2017, p. 1), “O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)”. Cabem aqui as questões levantadas por Val (2017) na nota anterior.

Santa Catarina, segundo o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (COLOMBO..., 2016),

Em 2015 o magistério travou muitas lutas por seus direitos, realizou uma greve de 72 dias, entrou em negociação com o Governo, vigília na ALESC [Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina], mobilizações e manifestações duramente reprimidas pela PM [Polícia Militar] e no apagar das luzes do Legislativo, acordos não foram cumpridos e leis foram aprovadas a gosto do Governo com o aval dos Deputados, prejudicando muito o magistério e os demais funcionários públicos.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (MOURA, 2015) informou que “Mais de 200 pessoas ficaram feridas durante a repressão às manifestações dos servidores públicos” no que ficou conhecido como a “Batalha do Centro Cívico”⁴, em Curitiba, no dia 29 de abril de 2015. Na capital catarinense, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM, 2016a) e mais de cinco mil servidores foram às ruas no dia 10 de março de 2016: “A prefeitura, em resposta, ordenou que a Guarda Municipal disparasse *spray* de pimenta nas pessoas, causando alvoroço e desespero”, além de machucaduras. “Foram necessárias muitas garrafas de água, vinagre e deslocamento de ambulância para atender todos”. Esses mesmos servidores ocuparam as ruas no mês de fevereiro de 2017. Atos e passeatas engrossaram progressivamente, dando mostras de que o espírito de luta está vivo e que o chamado *Pacote de Maldades* do Prefeito Municipal, Gean Loureiro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sofre forte resistência do funcionalismo público e de setores da população. A despeito da presença política organizada – que instou o prefeito a rever suas propostas de ajuste fiscal

4 No dia 22 de março de 2016, a *Gazeta do Povo* (ANÍBAL; RIBEIRO; GARCIA, 2016) noticiou que “A Justiça Militar do Paraná arquivou, nesta terça-feira (22), a denúncia oferecida pelo Ministério Público (MP-PR), que havia indiciado os comandantes da operação realizada no dia 29 de abril – que ficou conhecida como “Batalha do Centro Cívico” – por emprego abusivo de força e por lesão corporal. Na ocasião, 213 pessoas ficaram feridas. O juiz Davi Pinto de Almeida considerou que os agentes policiais atuaram no cumprimento de seu dever e que não houve indícios de que eles começaram as agressões”. Cf. também Calil, 2015.

alinhadas à PEC 55/2016 (LEI..., 2016)⁵, do Governo Temer (PMDB) –, a imprensa seguiu calada (CARVALHO, 2017).

Os exemplos, acompanhados de outros Brasil afora, especialmente o das agressões sofridas pelos estudantes nas ocupações de 2016, evidenciam que estamos frente a uma tragédia de vastas proporções. O avanço orquestrado de interesses privados do capital com o alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional vem produzindo retrocessos e retirada de direitos conquistados, assegurados, até pouco tempo, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Virginia Fontes, em entrevista à Cátia Guimarães, foi taxativa:

Estamos assistindo a uma redução brutal da capacidade popular de se expressar. [...] Estamos diante do risco de uma redução significativa de direitos, que já está acontecendo; a consolidação de uma força de direita, ao mesmo tempo institucionalizada e não-institucionalizada, que não é exatamente partidária, porque não cola só com os partidos. Esse é um processo de direitização que não é só político, é também social. Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população, quer seja pela violência, pela perda de emprego, quer seja simplesmente pela desqualificação da sua presença num lugar não desejado. (GUIMARÃES, 2016).

A Lei Antiterrorismo (BRASIL. AGÊNCIA SENADO, 2016)⁶, segundo Pinassi, é um dos exemplos desse movimento histórico que sob o argumento de assegurar a “segurança nacional” – lema também da Ditadura Civil-Militar ao lado do desenvolvimento – “arremete de fato contra o direito de manifestação dos atingidos, organizados e não organizados, de todo o país” (BRITO, 2016). De seu ponto de vista,

5 Denominada pelo Governo Federal de “PEC do teto dos gastos públicos”, a Proposta de Emenda Constitucional em tramitação no Senado Federal “Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros [...]”. Entre outras “maldades”, prevê congelamento de recursos para Educação e Saúde; congelamento de salários no serviço público; congelamento do salário mínimo e Favorecimento de empresários, banqueiros e credores internacionais.

6 “A lei aprovada pelo Congresso Nacional classifica como atos de terror ‘incendiar, depredar, saquear, destruir ou explodir meios de transporte ou qualquer bem público ou privado’. Também prevê as ações de ‘interferir, sabotar ou danificar sistemas de informática ou bancos de dados.’” (BRASIL. AGÊNCIA SENADO, 2016).

as crises econômica e política indicam uma inflexão importante na “expansão e acumulação do capital e isso tem implicações expressivas em sua relação com o capital central, sobretudo em termos de uma relação ainda mais subalterna com os EUA. [...] O Brasil caminha para este novo momento de joelhos.” (BRITO, 2016).

A análise de Paulani (2006, p. 97) sobre o Governo Lula – válida para o de Dilma –, indicava, em 2006, que as decisões políticas daquele período redundariam na inserção do país no:

[...] mundo globalizado pela via de sua transformação num mercado financeiro emergente (que) tem nos reservado um papel melancólico na divisão internacional do trabalho, além dos efeitos deletérios que tem produzido para a economia nacional e para sua capacidade de produzir uma sociedade menos fracionada e barbarizada.

As determinações do caos político-econômico e social evidenciado por Fontes, Pinassi e Paulani têm na tragédia docente c um de seus produtos visíveis e também uma das estratégias de manutenção desse estado de coisas, posto que os professores estão sendo instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada. Entender a conformação de tal tragédia é crucial para os que lutam em defesa da escola pública e pela emancipação humana. Embora não possamos apreendê-la em todas as suas determinações, evidências se concretizam, particularmente pós-1990, relacionadas às políticas educacionais desenvolvidas nas várias esferas administrativas. Suas faces foram gestadas no interior de disputas imperialistas e da hegemonia neoliberal, provocando os problemas com os quais nos defrontamos no interior das escolas públicas e nas pesquisas acadêmicas sobre docentes.

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira. Proliferam os “para-professores”, convocados a assumir funções as mais variadas no espaço escolar: voluntários,

amigos da escola, monitores, tutores, oficineiros, auxiliares, estagiários, entre outros, agregando-se recentemente o professor “notório saber” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015)⁷.

Tendo esses elementos de contexto em vista, neste capítulo apresentamos dez faces da tragédia docente, com o objetivo de discutir hipóteses explicativas para a areia movediça em que se encontra o professor da Educação Básica pública no que tange à sua formação, ao seu trabalho e atuação política. As reflexões aqui reunidas são fruto de teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos e livros⁸ produzidos por pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO)⁹, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina. O GEPETO dedicou-se, em seus 22 anos de existência, a pesquisar políticas educativas e a articular um referencial analítico de inspiração marxista lastreado na proposta de apreender a construção aparential de tais políticas tendo em vista pôr a descoberto suas determinações essenciais – dentro de seus limites. Pretendemos demonstrar a conexão orgânica entre as várias faces indicadas, aqui enumeradas por razões didáticas e não hierárquicas.

FACE UM: O PROFESSOR RECONVERTIDO

O fenômeno da reconversão docente só pode ser adequadamente entendido como parte de um processo amplo de reconversão laboral

-
- 7 O professor “notório saber” é uma figura criada pela MP do Ensino Médio que possibilita a atuação “única e exclusivamente no ensino técnico e profissionalizante” de profissionais cujo “notório saber”, segundo Rossieli Soares da Silva, Secretário de Educação Básica do MEC, lhes permita “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”. Segundo o Secretário, “O notório saber não tem nada a ver com as disciplinas da Base Comum. Dependendo de onde o curso é oferecido, você não tem o profissional adequadamente formado para aquilo”, podendo-se, então, lançar mão de “profissionais brilhantes na prática” para “passar esse conhecimento” (VAI DOER, 2017).
- 8 No livro *O que revelam os slogans na política educacional*, publicado em 2014, pela Junqueira e Marin (EVANGELISTA, 2014), discute-se, com base na produção do GEPETO, alguns dos *slogans* mais difundidos e expressivos da política educacional pós-1990: “qualidade de ensino”, “sociedade do conhecimento”, “inclusão”, “empreendedorismo”, “educação ao longo da vida”, “alívio da pobreza”, entre outros.
- 9 Cf.<<http://gepeto.ced.ufsc.br/>>.

ocorrido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, referido como reestruturação produtiva, abertura de mercados e reforma do Estado, quando a adoção de políticas neoliberais e processos de modernização conversadora deram maior visibilidade às mudanças nas relações capitalistas de produção. O tema da empregabilidade emergiu como *slogan* que traduzia realidades duras. De um lado, a sociedade se confrontava com uma crise econômica que conduzia ao desemprego estrutural; de outro, imputava-se ao trabalhador a responsabilidade individual por sua desqualificação para os postos de trabalho existentes, permeados pelo discurso de uma suposta “sociedade do conhecimento” (DE MARI, 2006). Martínez (1994 apud GINDIN, 2006, p. 45) assinalava que:

A reconversão produtiva dentro das empresas, com a incorporação de novas tecnologias e modos de organização da produção, promove a diminuição da dotação de pessoal, a terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado.

Pressionada pela demanda de reconversão do trabalhador, a Educação foi considerada o eixo da “transformação produtiva com equidade” (CEPAL, 1992) em toda a América Latina, sofrendo os influxos de uma reforma educativa endereçada às frações burguesas dominantes em nível internacional. Uma década depois, a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI, 2003) conclamava os professores a que se:

[...] “perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”, según las distintas miradas que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, “competencias”, de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI.

Também a Rede Kipus, ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nos anos de 2000, defendia a reconversão das instituições formadoras e de seus conteúdos formativos. Desse modo, juntava-se a reconversão do conceito Educação, dos professores da escola básica e daqueles que os formavam, configurando uma intervenção de larga escala na formação da inteligência na área.

Segundo De Rossi (2005, p. 9), reconversão docente significa “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros

de poder para racionalizar os sistemas educativos” e ajustar as políticas educacionais “às pressões econômicas das agências (inter)nacionais.” Chegar-se-ia, assim, a atingir a “qualidade da educação”, bordão que subsumia o propósito de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do setor produtivo. Imen ([2001], p. 11) destacou que a “obsolescência de los saberes docentes” estava na base de sua reconversão profissional, atingindo frontalmente sua formação e seu trabalho.

A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas (EVANGELISTA, 2009), como veremos a seguir.

Para compreender essas e outras mudanças implantadas nas escolas na última década é necessário reconhecer que a política educacional brasileira, articula-se organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho, majoritariamente destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. Devemos reconhecer, ademais, que o projeto para a escola pública, hoje globalizado, deriva de um projeto educativo da *worldclass education* lastreado em uma concepção de mundo burguesa. Como, porém, difundiu-se a ideia de que era necessário reconverter o professor?

FACE DOIS: O PROFESSOR DESQUALIFICADO

A reconversão docente foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram denegrir a imagem do professor supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI. Foi necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma. Tal processo encontrou nas redes formadas por OM,

fundações empresariais, mídia e em intelectuais os meios de sua elaboração e difusão (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento. O fetiche da tecnologia dificulta enxergá-la como fruto das relações de produção capitalistas. Apresenta-se o avanço tecnológico com um evento inexorável que produziria tais relações, das quais os homens são reféns e os inaptos serão condenados. Se o professor formado em outro tempo não domina as novas tecnologias, restaria evidente que não está preparado para formar a massa de trabalhadores e consumidores que as forças imperialistas demandam.

Cinicamente circulam *slogans* que procuram esconder tal desqualificação. O *Movimento Todos Pela Educação* (TPE) criou: “Um bom professor. Um bom começo” (TPE, 2011)¹⁰. Para Diniz (2011, p. 2), “O professor é a verdadeira pedra fundamental da Educação”. O Ministério da Educação (MEC): “Seja um professor”!; “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”; “A profissão que pode mudar um país”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). O cinismo reside no fato de que os *slogans* referidos reafirmam sua desqualificação perante a sociedade, instando-os a assumirem sua inferida incapacidade e, por consequência, uma proposta de mudança que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento existente no passado. Tendo sido degradado pelas políticas públicas ao longo dos últimos 20 anos, atribui-se a ele individualmente a tarefa de pôr-se no caminho da superação de suas faltas. Paradoxalmente o professor é o veneno e o remédio das mazelas do país. Portador de tamanha responsabilidade, torna-se objeto de avaliação e monitoramento.

FACE TRÊS: O PROFESSOR AVALIADO

Os exames nacionais de avaliação em larga escala acompanham o aluno por toda trajetória escolar, a saber: Avaliação Nacional da

10 Informação disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Além destas que indiretamente avaliam os docentes e as instituições educacionais, o INEP desenvolveu estudos para aplicação da Prova Docente ou Prova Nacional de Concurso¹¹ e está em discussão no Congresso Nacional o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)¹².

Os resultados obtidos pelo sistema de avaliação têm repercussões em vários níveis: sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente. Usando os jargões da avaliação punitiva, o professor “foi e é posto à prova” como quem “fica de recuperação” em função de sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, “vai de castigo” para refletir sobre a sua prática, “pensar no que fez” ou deveria fazer.

Tais medidas convergem com a estratégia do Banco Mundial (2010, p. 9) para a Educação 2011-2020 segundo a qual os países devem implementar “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados”, englobando os professores. Trata-se de conseguir a adesão dos professores ao projeto reformista conduzido sob novas

11 Segundo informações do INEP (BRASIL, 2017), Prova Docente “É uma iniciativa do Inep no âmbito das políticas do Ministério da Educação no sentido da valorização dos profissionais do magistério no país.” A Prova Nacional de Concurso “tem o objetivo principal de subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica. Trata-se de uma prova anual, a ser aplicada de forma descentralizada em todo o país para os candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica. Cada ente federativo poderá decidir pela adesão e pela forma de utilização dos resultados: se como única prova, seguida da análise de títulos, ou como primeira prova, seguida de uma prova adicional do próprio município, por exemplo.” As últimas referências a ela são de 2012.

12 O Projeto de Lei do Senado nº 403, de 2007, que “Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb” teve seu texto final aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte e, em 2007, foi enviado para a Câmara dos Deputados (BRASIL, 2007). Em 2009, foi aprovado o *Substitutivo adotado pela Comissão de Educação ao Projeto de Lei nº 6.114, de 2009* (Apensado PL nº 1088, de 2007), após o que a página de sua tramitação não oferece mais informações. (BRASIL. 2017)

bases e com novas exigências. Para esta empreitada recorre-se à vigiar, punir e prescrever “Aprendizagem para Todos”, pela qual responsabiliza-se este mesmo professor! (BANCO MUNDIAL, 2011).

FACE QUATRO: O PROFESSOR APRENDIZ

A crítica à formação docente atinge as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas que, na visão dos reformadores, não formam bem o professor, em razão de sua abordagem considerada excessivamente teórica e ideológica.

No Brasil, o Curso de Pedagogia passou por reforma com a Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Ao lado da construção do conceito de “docência” como gestão, ensino e pesquisa, ocorreu uma flexibilização das atribuições do egresso. No mínimo dez campos de atuação serão possíveis: docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional e no Curso Normal em nível médio; na gestão; na pesquisa; em EJA; na educação indígena; na educação de quilombolas, e em outras áreas da escolha da instituição de ensino. A reconversão do professor aqui esvazia sua formação em termos teóricos e políticos (EVANGELISTA; TRICHES, 2009).

Organizações Multilaterais dão sua prestimosa contribuição. Um exemplo cabal pode ser visto no Acordo realizado entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) envolvendo, entre outros pontos, a formação docente¹³. A avaliação do banco é a de que:

13 Orçado em US\$ 118.430.000, o projeto prevê contrapartida de US\$ 59.570.000 por parte da SME/PMF que se somam aos US\$ 58.860.000 tomados de empréstimo junto ao BID. Essa quantia deve ser gasta em cinco anos e paga em até 25 anos com juros baseados na taxa LIBOR (BID, [2013]). O item *Excepciones a las políticas del Banco* chama atenção: “se prevé contratar directamente, por un período de hasta 48 meses, a la Fundación Carlos Chagas, una institución privada sin fines lucrativos, por un monto equivalente de hasta US\$800 mil para llevar a cabo el diseño e implantación del sistema de monitoreo de la calidad de los servicios de EI en el Municipio de Florianópolis. La fundación es una reconocida institución de investigación aplicada que garantiza la calificación de los profesionales que van a desarrollar esta consultoria”. (BID, [2013], p. 1)

[...] a pesar de que existe un cuerpo de profesores con buen nivel de formación, 68,7% que cuentan con alguna especialización además de la formación básica y 10% con maestrías, los mismos enmascaran problemas de desempeño: apenas 22,4% y 14,2% de los alumnos alcanzaron un nivel de aprendizaje adecuado en portugués y matemática según la Prova Brasil de 2010. Si analizáramos por escuela, el 91% de las mismas presentan en portugués notas promedio inferiores a las consideradas adecuadas. (BID, [2013], p. 4).

A posição do BID de intervir na qualificação docente estava clara em sua *Estratégia del BID con Brasil 2012-2014* (BID, 2012, p. 7):

El Banco apoyará fundamentalmente a estados y municipios, sin excluir a la Unión y el sector privado, en esfuerzos tendientes a (i) mejorar la calidad de la educación básica, por medio de formación y capacitación de profesores y perfeccionamiento y mayor utilización de los instrumentos de evaluación disponibles [...].

A lógica desenvolvida não deixa lugar a dúvidas: Estado, mídia e OM preocupam-se com os professores, mas no sentido direto de sua desqualificação dado que, deste ponto de vista, suas “[...] mayores fragilidades se encuentran en las actividades ofrecidas en el aula (3,2 entre 10 puntos) algo directamente relacionado con la inadecuada formación de los profesores [...]” (BID, [2013], p. 3-4). De outra perspectiva, o Banco Mundial (BM) complementa essa ideia:

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e “ocupados”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9).

Percorrendo vasta documentação do BM, Aline Decker (2015, p. 143) concluiu que:

[...] as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial.

A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável [...] (inserido) num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação modular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”.

É cristalina a posição do BM que investe numa forma de inteligência humana plástica, treinável, inquirida pela prática imediata e definida pela manipulação tópica do real. Essa abordagem negligencia a perspectiva de Thompson (1987) de que o conhecimento é cumulativo e opera como se vivêssemos atados a um presente eterno, posto que a História é descartada, seja como temporalidade humana, seja como fonte de saber. A essa consequência da lógica do professor aprendiz soma-se uma segunda: o seu problema é metodológico e não de conteúdo. O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. Na esteira do Relatório da Comissão da Educação para o século XXI presidido por Delors, a perspectiva aqui denunciada reduz o professor a “facilitador” de aprendizagens relativas à vida cotidiana, a acompanhante do aluno que é tomado como um solista. Reforça-se a noção de que o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar. A intervenção docente fica, neste enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos. Para o BM não é necessária uma formação longa, pois o importante é o treinamento *full time* baseado em demandas pragmáticas, configurando o que Decker (2015) denominou “entronização da sala de aula”.

FACE CINCO: O PROFESSOR MULTIFUNCIONAL

A mudança na concepção de formação de docentes no Curso de Pedagogia, em 2006, representou uma articulação chave para

propor alterações substanciais na formação do profissional que atua nas escolas de Educação Básica com alunos da Educação Especial. A extinção das habilitações no Curso redefiniu o perfil formativo, agora centrado em uma docência polivalente, menos específica em termos de atuação. Após 2003, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem sendo formado mediante o requerimento de que tenha uma formação prévia para a docência em um curso de licenciatura. Nessa condição, qualquer licenciado pode ser reconvertido em professor do AEE mediante a realização de curso de *Aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado*. Seguindo as tendências do processo produtivo, não se trata de formar um trabalhador especializado para atuar na escola de massas. O modelo de professor para o AEE remete para a polivalência em relação às condições humanas no que se refere aos tipos de deficiência apresentadas pelos estudantes. A atuação do professor multifuncional, segundo formulação de Vaz (2013), está prevista na documentação de política educacional em relação a todos os tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Uma mirada sobre a formação de professores que atuam na Educação Especial pode revelar elementos importantes para essa análise. Borowski (2010) investigou os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC para professores da Educação Especial. Mediante análise documental foram estudadas as publicações do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, também ofertado como especialização a partir de 2009, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. A análise evidenciou quatro perspectivas fundantes desta política: a Educação Especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; os mesmos são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado. A perspectiva da formação proposta prevê o enfrentamento das questões relativas à acessibilidade, ao uso de recursos específicos de acesso às informações, mas não aprofunda os processos pedagógicos necessários à transformação das informações em conhecimentos. Ressalta que tal política enfatiza a questão das competências que os estudantes devem desenvolver

e que esse é o mote que orienta a formação dos professores. Para Borowski (2010, p. 123):

[...] se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais certo, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-las aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da ideia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular.

A formação continuada proposta em nível nacional tem servido de modelo para as redes estaduais e municipais de ensino. Podemos observar os resultados de pesquisas sobre a formação de professores que atuam na Educação Especial na rede estadual de Santa Catarina. Lehmkuhl (2011) investigou a formação continuada tomando como referência a Fundação Catarinense de Educação Especial, no período 2005-2009. Ao analisar programas de cursos, a autora assevera que:

[...] a prática pedagógica é orientada para o “saber fazer” ou saber atender os alunos (sujeitos da Educação Especial) sem a preocupação com a crítica do fazer prático, uma forma de “desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 20) em nome de um novo “modelo técnico” (MORAES, 2007, p. 6). (LEHMKUHL, 2011, p. 207).

O “saber fazer” referido por Lehmkuhl (2011) articula-se com o modelo médico-pedagógico, no qual sobressaem os diagnósticos, a face orgânica da deficiência, em detrimento dos elementos sociais e educacionais. A ligação direta com os recursos específicos de acessibilidade atribui a esse modelo de formação um caráter instrumental, conforme discutido por Michels (2011).

Ainda na rede estadual de Santa Catarina, Araújo (2015) pesquisou a formação do Segundo Professor de Turma (SPT)¹⁴. Verificou a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT; caracterizou a formação dos SPT em atividade na rede; conheceu

14 Para Araújo (2015, p. 40), “o SPT representa uma figura docente destinada a auxiliar o professor regente nas atividades com todos os alunos da classe, inclusive com o aluno da EE”.

o nível de ensino no qual ocorre; relacionou a formação com as atribuições previstas no âmbito da proposição política com os alunos público-alvo da Educação Especial e discutiu como é aí contemplada a perspectiva inclusiva. Tomou como referência a política de educação especial no estado de Santa Catarina (SC), perseguindo sua implementação na região da Grande Florianópolis. Araújo (2015) tem como hipótese que o novo modelo de professor de EE definido pelo estado é uma das estratégias para a implementação local das políticas de EE na perspectiva inclusiva, disseminadas em âmbito nacional. Dentre os modelos de professor para atuar com os estudantes vinculados à EE encontra-se o Segundo Professor de Turma, uma figura controversa na classe comum que tanto pode ser corregente como um colaborador. A imprecisão acerca do trabalho desse professor foi constatada nas exigências formativas e nas atribuições a ele destinadas no âmbito dos documentos representativos da política estadual, denotando a necessidade de mobilizá-lo conforme as necessidades da rede de ensino orientadas por um projeto educacional burguês¹⁵.

A indefinição não é exclusiva dos profissionais da Educação Especial que atuam nas escolas. Os técnicos em assuntos educacionais, o residente pedagógico, o auxiliar de sala, o estagiário, o monitor, o oficineiro, o Programa Mais Educação, os projetos comunitários, as ações do voluntariado tendem a impelir para a docência sujeitos que não tiveram formação pedagógica, não estão na carreira do magistério, nem são remunerados como professores. Contraditoriamente, a prática de contratação destes para-professores e A Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACT) aumenta conforme se populariza o discurso da profissionalização e responsabilização no serviço público¹⁶.

15 O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina aprovou em dezembro de 2016 a Resolução nº 100/2016 (BRASIL, 2016), que estabelece as normas para a Educação Especial no estado. Porém, nesta Resolução também não há definição acerca do trabalho do segundo professor e sobre a sua exigência formativa.

16 “Levantamento feito a partir dos microdados do Censo Escolar 2012 mostra que três em cada dez contratos de professores das redes estaduais são temporários – em sete Estados, há mais contratos docentes temporários que efetivos. Nas redes municipais, o número é um pouco menor, chegando a 25% do total de contratações.” [...] “O percentual de contratos temporários é maior que 50% em sete Unidades da Federação: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%). Segundo o levantamento, em outras 15 redes estaduais o número

FACE SEIS: O PROFESSOR RESPONSABILIZADO

As políticas de profissionalização na área da Educação deflagradas nos anos de 1990 incidiram sobre os profissionais da escola e também do Aparelho de Estado. Na conjuntura da reforma do Estado e da reestruturação produtiva vicejava a ideia de que muitos dos obstáculos enfrentados pelo Brasil se explicavam pela ausência de profissionalismo ou de formação, tanto dos quadros administrativos, quanto dos quadros do magistério. Tratava-se, obviamente, de uma intervenção dos interesses burgueses que precisavam promover a adequação desses quadros às novas demandas da produção.

Em projeto de pesquisa sobre a linguagem da reforma educacional naquele período, Shiroma e Evangelista (2004, p. 5) identificaram as palavras e conceitos recorrentes em vasta documentação nacional e de Organizações Multilaterais (OM). Entre eles estava presente a ideia de profissionalização à qual se ligava, direta ou indiretamente, uma teia conceitual importante: empregabilidade, competência, eficiência/eficácia, capital social. Enlaçava essa teia estrita um segundo conjunto de ideias – autonomia, comunidade, inclusão, parceria, solidariedade, tolerância, *empowerment*, diversidade, equidade – que oferecia maior proximidade à mudança que ocorria no sentido da Educação e da escolarização, mas que ainda não evidenciava suas determinações históricas. O tema da responsabilização não havia emergido como central na política de avaliação e formação docente. Shiroma e Evangelista (2011) discutiram-no articulando dois eixos:

[...] profissionalização e avaliação, entendendo-os como complementares nas políticas que instituem novas formas de gestão da educação. Robertson e Dale (2001) referem-se aos “novos modos de governar a educação”, direcionados para o cumprimento de metas, e à construção do profissionalismo como mecanismo de orientação

de contratos temporários representa de 45% a 20% do total de contratações. Em quatro Estados, o percentual varia de 18% a 14%. O Rio de Janeiro apresenta o índice mais baixo de contratações temporárias, com 3,5% (LEVANTAMENTO..., 2013).

de resultados escolares afeitos à consecução dos escores definidos em nível internacional.

Como vimos, a reconversão docente é um fato do âmbito da profissionalização que também significa ser responsabilizado pelos resultados do trabalho docente. A Avaliação está neste âmbito, posto que a responsabilização, um uníssono no discurso do Estado e de OM, significa que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes de avaliação em larga escala. A responsabilização configura-se como estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente da parte do docente, cujos desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados “pobres” que o Banco Mundial pretende combater, literalmente.

Esclareça-se que “ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital.

O léxico montado, embora não explicitasse seu verdadeiro conteúdo, permitia entrever “questões sociais” como a existência da pobreza e pessoas vulneráveis e em situação de risco. O ardid, nesse momento, foi articulado obliterando-se a ideia de que o risco de fato era um possível rompimento da governabilidade, caso a “pobreza” e os “excluídos” – leia-se classe trabalhadora expropriada – não fossem submetidos a um opressivo consenso subordinado ao pensamento único neoliberal. Os *slogans* “Educação ao Longo da Vida” e “Educação para Todos”, forjados em colaboração com a UNESCO (RODRIGUES, 2008), também presentes na política brasileira (D’ÁVILA, 2012), constituíram o grande projeto educativo cujo objetivo aparential era promover a democracia, cidadania, segurança e coesão social.

Conquanto o tema da responsabilização docente ainda não estivesse claramente formulado, a hipótese da má qualidade do ensino como resultado de ineficazes métodos de gestão e gerenciamento dos recursos públicos, assim como da formação precária do professor vinha sendo gestada. Com este quadro não se poderia esperar que

o Brasil se transformasse em uma “sociedade do conhecimento”, mantendo-se num processo precário de desenvolvimento econômico – discursivamente colocado.

Teve papel crucial, segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 10, grifo das autoras):

[...] o uso recorrente da noção de *crise* para justificar as mudanças pretendidas pelos governos. Esse é um aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais. Para se enfrentar a crise, busca-se solução na linguagem de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado. Flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria e o abuso na adoção de termos da economia, como investimento, recurso, inovações técnicas, constituem-se, atualmente, nas referências do discurso reformador. A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente no vocabulário do mundo dos negócios. Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à “lista das palavras mais usadas” vocábulos como monitoramento, gerenciamento, avaliação, caracterizando a “linguagem da implementação” das medidas recomendadas.

Foi na esteira dessa linguagem, agregada de palavras como competição, excelência, modernização, que, nos anos de 2000, a ideologia da responsabilização pode ser sintetizada. A racionalidade política anterior segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava. O passo seguinte – responsabilizar o professor por tudo – não demorou a espocar.

O cínico deslocamento conceitual operado sonha explicar problemas sociais e econômicos como derivados do campo educacional – e não da materialidade das relações sociais de produção. Esse deslocamento perverso constrói uma hegemonia discursiva que imputa o futuro dos brasileiros ao professor. Nesta ficção engenhosa, os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam das opções econômicas e políticas. Não! Eles decorreriam da ação do professor que não é responsabilizado pelas falhas em sua formação, de seu pequeno investimento em sala de aula, de seu pouco empenho na aprendizagem do aluno, na

inovação de métodos e recursos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias. Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução. Temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante.

Sendo o Brasil a nona economia do mundo¹⁷, concluímos que não está em questão a qualidade docente propriamente, mas o seu uso para construir uma explicação palatável que justifique o desemprego estrutural e as relações de exploração em que se encontra a classe trabalhadora – fonte de risco para os interesses capitalistas. Montañó (2015, p. 23) levanta uma pergunta que nos interessa:

Como gerar então aceitação deste processo de precarização das condições de trabalho, da instabilidade do emprego, da eliminação de direitos conquistados, da redução de salário real e dos serviços públicos, da transferência para o controle do capital privado/estrangeiro o que era de controle social/estatal?

E responde:

[...] para além da óbvia repressão, é tanto a expansão de uma *racionalidade hiper-desarticuladora e fragmentadora da totalidade social* [...], como a *imposição de um “linguajar”* que ideologicamente leve a uma forma fetichizada e reificada de visão da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das reformas e mostrando-as como “vontade popular”. (MONTAÑO, 2015, p. 23, grifo nosso).

FACE SETE: O PROFESSOR MASSIFICADO DA EAD

O rápido crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil no Ensino Superior (ES) é fenômeno relativamente recente. Erigida

17 Segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 2015 o Brasil ocupava o nono posto no *ranking* das maiores economias mundiais. (TOP 20, 2016).

sobre bases frágeis, por isso mesmo vem se tornando alvo de críticas de intelectuais francamente comprometidos com a necessária formação consistente do professor (BARRETO, 2010, 2011; MALANCHEN, 2007; LIMA, 2011). A modalidade responde pela expansão desordenada das vagas em nível superior, especialmente na rede privada de ensino, e é uma das formas de atendimento às orientações internacionais de “diversificar” institucionalmente o ES. Shiroma (2000) analisou documentos do Banco Mundial, demonstrando que, desde meados da década de 1990, a agência pautava a diversificação institucional, sua privatização, assim como sua transformação em instituições terciárias, solapando-se o conceito de Universidade e sua tríplice missão, ensino, pesquisa e extensão (BANCO MUNDIAL, 1995), tendência que se materializou no Brasil via Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001). Seguiu-se uma acelerada privatização do ES, sua configuração como Educação Terciária e a dispersão da formação docente em uma miríade de formatos institucionais nos quais a modalidade foi privilegiada.

A posição do Banco Mundial assumida pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) manteve-se nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) (SIQUEIRA, 2012). Isto é, a expansão do ES ocorreu substantivamente em IES privadas, de tipo terciárias e EaD, tendo esse processo recrudescido a partir do segundo governo Lula.

Tomando apenas a formação do professor para exame, constata-se que foi entregue aos interesses privatistas que ampliaram enormemente as vagas em licenciatura na modalidade EaD. Sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação – “bem mercadejável” na ótica da Granemann (2007) –, viu-se, ademais, assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro. Obviamente isso teve repercussões nefastas para a formação do magistério nacional. Por meio dos microdados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ordenados no *Censo do Ensino Superior 2013* (BRASIL, 2013), foi possível verificar que 31% dos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos (10.120) eram oferecidos por IES públicas; as IES privadas ofereciam 69% (22.262) deles, num total geral de 32.382 cursos. A diferença entre as ofertas pública e privada cresceu no tocante ao total de matrículas. Das 7.322.925,

apenas 25% (1.801.479) foi oferecida pela rede pública enquanto 75% (5.521.446) estava no setor privado.

No que se refere à EaD na área da Educação – licenciaturas e poucos bacharelados –, as IES públicas ofereceram um baixo percentual de cursos nesta modalidade; dos 4.171 cursos, 91,7% (3.823) eram presenciais contra 8,3% (348) em EaD. A mágica acontecia no setor privado, no qual o número de cursos em EaD era pequeno, apenas 6,3% (240) de 3.821. Ou seja, 93,3% (3.581) dos cursos eram presenciais. O assombramento nos pega quando vemos que na esfera privada 45% (355.271) das 792.190 matrículas eram a distância. Na rede pública esse total correspondia a 16% (94.299) das 590.067. Conclusão inescapável: o ritmo da expansão das matrículas em EaD na rede privada pegará o professor brasileiro no contrapé, pois em seu horizonte está a perda de seu direito à formação consistente, gratuita e presencial.

Malanchen (2007) e Mandeli (2014) desenvolveram estudos sobre a EaD no Brasil e o cruzamento dos dados produzidos por ambas oferece uma visão geral do problema. Malanchen (2007) assinala que, entre 1995 e 2006, a EaD se fortaleceu de tal modo que não se pode mais tomá-la apenas como modalidade de ensino; ela tornou-se a principal estratégia de formação docente do Estado brasileiro em qualquer das esferas, pública ou privada, tendência iniciada no governo FHC e não rompida no Governo Lula. A autora informa ainda que de 2004 a 2006 foram abertas em torno de 100.000 vagas na EaD, período em que surgiram o *Programa Pró-Licenciatura* e a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (LANÇADA..., 2005). Os números, em janeiro de 2007, de 35 IES privadas e 62 públicas envolvidas na formação docente à distância – e seu crescimento subsequente – foram facilitados pela política de flexibilização e diversificação do Ensino Superior, abrindo o esperado nicho de mercado para vários produtos que, interessadamente, foi denominado “democratização do Ensino Superior” e atendimento das necessidades docentes para a Educação Básica¹⁸.

Mandeli (2014) verificou nos microdados do *Censo da Educação Superior 2013* (BRASIL, 2013) que, após 2006, a esfera privada

18 A privatização da Educação deve ser apanhada, para além dos cursos iniciais ou continuados pagos, no conjunto de programas, projetos, editais, *softwares*, vídeo-aulas, tecnologias de ensino, *kits* curriculares, consultorias, sistemas de educação, apostilas, máquinas, material didático, entre outras iniciativas.

dominou as licenciaturas em EaD. De 2002 a 2012 cresceram em torno de 7.600%, enquanto na rede pública 317%; ou seja, em 2002 na rede pública existiam 34.322 matrículas em EaD e na esfera privada 4.489. No ano de 2012, na rede pública o número passou para 108.820 matrículas, enquanto na esfera privada passou para 341.146. Em 2013, a UAB ofereceu 28,49% das 449.966 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade EaD; de 2005 para 2012 o crescimento percentual das matrículas via UAB foi de 116.441,82% (MANDELI, 2014). Também o número de IES vinculadas à UAB estourou: de 2005 a 2014 subiu de 15 para 104, significando, em 2012, 648 polos e 249.665 matrículas.

Não bastasse esse crescimento vultoso da EaD nas instituições públicas, no setor privado foi pior, pois o governo não teve dificuldades em repassar a ele a formação do professor, presenteado ainda com tudo o mais que esse movimento significava em termos de produtos a serem consumidos. Os microdados do INEP (BRASIL, 2013) permitiram evidenciar quais IES privadas concentravam acima de 20 mil matrículas na área Educação, em 2013. Seis IES somente capturavam em torno de 28,56% do mercado da formação docente, particularmente em EaD: UNOPAR-Kroton (9,255%), UNIP-Objetivo (4,98%), UNIASSELVI-Kroton (4,88%), UNINTER (3,47%), Anhanguera/UNIDERP-Kroton (3,215%) e UNIMES (2,86)¹⁹. Dos 28,56%, 16% ficam com a Kroton Educacional – de quase um milhão de estudantes, ela detém uma média de 160 mil matrículas. Para completar: das 136.649 matrículas na área da Educação, 135.001 são em EaD (BRASIL, 2013), espalhadas por mais de 600 polos em todos os estados da federação. A Kroton divide a tarefa com parceiros internacionais e atua, desde 2007, na Bolsa de Valores²⁰.

19 UNOPAR: Universidade Norte do Paraná, Londrina, PR; UNIP: Universidade Paulista, São Paulo, SP; UNIASSELVI: Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Indaial, SC; UNINTER: Universidade Internacional de Curitiba, PR; Anhanguera/UNIDERP: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande, MS; UNIMES: Universidade Metropolitana de Santos, SP.

20 Em julho de 2014, a *Infomoney* assinalava que a Kroton comemorava sete anos de presença na Bolsa de Valores Bovespa. Nesse período suas ações subiram 230%; em 2009 recebeu aporte de um dos maiores fundos mundiais de *private equity*, o *Advent International*, agora seu parceiro. Ao longo desse período, a empresa tornou-se a maior instituição de Educação a Distância no Brasil, favorecida, entre outros, por políticas educacionais de fomento à privatização da educação, especialmente o Fundo de Financiamento Estudantil do governo federal (FIES) (KROTON..., 2014).

Como vemos, são variados os interesses econômicos e políticos do Estado e do setor privado no campo da formação de professores à distância; visam impedir que na escola e universidade pública se criem as condições para a produção e difusão de um conhecimento científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o próprio professor. Pensando a educação em sentido lato, Mészáros (2005, p. 44) argumenta que

[...] o sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipulada nesse terreno.

Se a “educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema capital”, nem é “capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), a internalização da lógica do capital está nela presente, explicação plausível para o esforço do Estado e de Organizações Multilaterais (OM) em converter o professor a mero instrumento multifuncional no rol dos insumos necessários para a massificação da educação básica no país.

FACE OITO: O PROFESSOR-INSTRUMENTO

Em um interessante estudo sobre o “capitalismo tardio e os fins do sono”, Jonathan Crary (2014) analisa pesquisas em desenvolvimento nos Estados Unidos (EUA) cujo objetivo é o de suspender a necessidade de sono do ser humano. Para o autor,

Devem-se entender os estudos sobre privação de sono no contexto de uma busca por soldados cujas capacidades físicas se aproximarão cada vez mais da eficácia de aparatos e redes não humanos. [...] A história mostra que inovações relacionadas à guerra são inevitavelmente assimiladas na esfera social mais ampla, e o soldado sem sono seria o precursor do trabalhador ou do consumidor sem sono. (CRARY, 2014, p. 12-13).

Essa tentativa execrável, e sempre malsucedida, de extinguir o pensamento humano para tornar o homem apenas corpo – quase máquina – foi tratado por Gramsci (1980) nos anos de 1930. O sonho taylorista do ‘homem boi’, da transformação do trabalhador em um sujeito racionalizado incapaz de “filosofar” (GRAMSCI, 1966), não se revelou factível, embora a alienação humana tenha caminhado a passos largos.

A referência a Gramsci e Cray oferece um horizonte de reflexão importante no que toca ao processo em curso de desintelectualização docente, segundo avaliação de Shiroma (2003), e de sua instrumentalização. Como seria possível amestrar o professor?

A pesquisa de Kamille Vaz (2013) sobre o professor para a Educação Especial oferece pistas. Demonstrou que, desde os anos de 1990, a política de formação de professores para a Educação Especial (EE) no Brasil articula-se com orientações de OM e vem sofrendo um deslocamento teórico em razão da generalização da ideia de inclusão (GARCIA, 2014). Nos Governos Lula esta área foi orientada para a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais no interior da “perspectiva inclusiva”, sobejamente criticada por Michels e Garcia (2014). Vaz (2013, p. 47) esclarece que “foi [...] no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que o conceito ‘multifuncional’ foi implementado com a proposta de uma sala de atendimento para todos os tipos de deficiências”.

Ao examinar a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), que trata do professor, concluiu que não se prevê seu envolvimento na escolarização dos alunos da EE. Neste caso, se trataria de um profissional não vocacionado à docência, mas caracterizado como um “recurso” para a política de inclusão na escola regular. A crítica de Vaz (2013, p. 73) traz à luz o duplo caráter atribuído a esse profissional: de um lado, um técnico, supostamente apto a trabalhar com recursos e materiais adaptados; de outro, um gestor da implementação da política educacional na perspectiva inclusiva. Sua função de recurso levou a autora a defini-lo como “professor multifuncional”:

Com base nessa análise, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” para designar um professor que, além de ter uma formação aligeirada no modelo do AEE, ocupa campos de atuação

diferenciados no interior da escola regular. Ressaltamos que, dentre as diversas atribuições desse professor, em nenhum momento esse profissional é responsável pela escolarização dos alunos que são o público-alvo da EE, o que nos permite afirmar que esse professor é visto como mais um instrumento da política de perspectiva inclusiva.

Essa mesma questão – professor instrumento – está presente no trabalho desenvolvido por Jocemara Triches (2010). Tomando como objeto de estudo a reforma imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), a autora evidencia que as demandas colocadas ao licenciado em Pedagogia, denominado docente, conduz o profissional a uma espécie de:

[...] *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como superprofessor ele é constituído como professor-instrumento, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa. (TRICHES, 2010, p. 40).

Triches (2016) revê o conceito de superprofessor em sua tese de doutorado, na qual reexamina a reforma do Curso de Pedagogia. Em sua nova análise, repõe o problema do superprofessor, formulando-o de novo modo: superdocente, tendo em vista que o que as DCNP (BRASIL, 2006) propõem é a formação do “docente” – professor, gestor, pesquisador – e não apenas do professor ou docente em sentido estrito. A reproposição conceitual, entretanto, não altera a ideia de “professor instrumento” articulada por Vaz (2013) e Triches (2016) como *slogan* expressivo de um processo teórico-prático que pretendeu descrever um movimento simultâneo de degeneração de seu campo de atuação e de seu espectro de formação, o Acordo PMF-BID (BID, [2013]) oferece sua contribuição. Após afirmar que Florianópolis tem potencialidades para se transformar em um exemplo nacional de “educação pública de qualidade”, o BID expõe sua concepção de professor:

Por otro lado, existe la necesidad de reforzar los insumos educativos considerados críticos para mejorar la calidad de los aprendizajes: i) profesores: reconocido como el

recurso más importante, es preciso mejorar la selección, contratación y entrenamiento de profesores para atender esta nueva demanda, además de la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento (coaching) a lo del cuerpo docente (BID,[2013], p. 5)²¹.

Acompanha o insumo-professor os relativos à infraestrutura e materiais educativos, confirmando a visão reificadora do professor. Esclarece-se, paulatinamente, pela análise comparada de documentos nacionais e internacionais que está em curso uma operação para impedir a atuação docente crítica, refletida, pensada, intencional. Colaboram para a desintelectualização do professor e sua redução a recurso, instrumento ou insumo, outros processos políticos. É o caso da intensificação do trabalho docente que, do ponto de vista de Marcia Luiza dos Santos (2013, p. 34), decorrente do afã de economizar gastos com professor:

[...] está associada ao processo de intensificação do trabalho em geral, que está ocorrendo em vários setores, pois tem sua raiz no modo de produção capitalista. A educação e a regulação do trabalho dos professores são políticas de Estado, pois se trata da formação da próxima geração. Por constituir uma das “condições sociais de produção capitalista” (FONTES, 2010, p. 36), a educação e a escola pública são alvos de interesse não só das camadas populares, mas também dos empresários; são administradas pela lógica do mercado que condiciona o processo de ensino.

A pesquisa de Santos (2013) evidencia os desdobramentos da lógica gerencialista, pontuada por formas recrudescidas de monitoramento e avaliação, que trata os professores como recursos dos quais se deve extrair toda a potencialidade até seu esgotamento. A autora indica como desdobramentos da intensificação docente:

21 O BID ([2013], p. 5) descreve os outros insumos como segue: ii) infraestructura: la carencia de una adecuada infraestructura para atender la demanda creciente por servicios de tiempo integral, y la falta de espacios pedagógicos para el desarrollo de habilidades y la enseñanza de contenidos como ciencias, matemática y para el aprovechamiento de las tecnologías de la información, ya que apenas la mitad de las mismas pose en algún tipo de sala con ese fin; y iii) materiales educativos: aún cuando se reconoce que el acceso a recursos educativos de calidad y pertinentes, es clave para el desarrollo de las experiencias educativas para los estudiantes, el material ofrecido por la SME es insuficiente y está desactualizado, con escasas renovaciones desde 2005.

[...] precarização das condições de trabalho, alargamento da função docente, sobrecarga de trabalho, intemporalidade, autointensificação, redução da sociabilidade, adoecimento docente. [...] Apoiamos-nos em categorias que Dal Rosso (2008) identificou como instrumentos de intensificação: ritmo e velocidade, alongamento da jornada, acúmulo de atividades e polivalência e gestão por resultados, e também nos conceitos de reconversão do trabalho docente (EVANGELISTA, 2006) e *accountability* (AFONSO, 2009a). (SANTOS, 2013, p. 39, grifo da autora).

Como se vê, expor uma face da tragédia docente implica sempre referir outras. Trata-se de uma política sistêmica, articulada nacional e internacionalmente que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo a docência a um “que-fazer” esvaziado de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real. A chamada educação de “classe mundial” exacerba o valor de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em detrimento das outras disciplinas, elege a tecnologia como solução para a aprendizagem e, num golpe final, intenta despolitizar e unilateralizar a formação confiscando seu sentido plenamente humano.

FACE NOVE: O PROFESSOR VIOLENTADO

As faces da tragédia docente abordadas não exaurem a amplitude de sua composição. Muitos são os adjetivos apostos ao professor da escola pública: protagonista, gestor, eficaz, inovador, empreendedor, ideológico, cujo propósito é o de caracterizar as múltiplas faces que lhe tentam imputar. Tais faces esboçam os traços de um professor violentado – alvo de violência simbólica e física, como em nível elevado de tensão diante dos ataques sucessivos que vêm sofrendo. De outro lado, a situação política, econômica e social do país vem se agravando. A emergência de um vigoroso espírito fascista e autoritário agudizou as contradições de classes da sociedade brasileira e se manifestou na violência que circundou

os atos em torno do impedimento da presidente Dilma Rousseff²². Em seguida, o Governo Interino de Temer – e assecclas em estados e municípios – mostrou a que veio, seja coibindo protestos contra suas arbitrariedades econômicas, políticas e sociais, seja promovendo políticas educacionais discricionárias²³. Tais contradições atingem diretamente a organização docente, pois os servidores públicos, dentre eles os professores, são chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital que se refletem em redução salarial, não pagamento do piso salarial nacional ou o parcelamento de proventos, entre outras medidas, como a entrega da escola pública à gestão privada. Tramitam no Congresso projetos que instituirão a quebra da isonomia salarial, a perda da estabilidade no emprego, o tempo especial para a aposentadoria de professores da Educação Básica, entre outros²⁴. A violência contra o professor assume muitas fisionomias.

22 Vale a pena recuperar um texto de Paulani de 2006 (p. 100), no qual comenta uma análise do Brasil feita por um intelectual bastante respeitado: “Quando escreveu a *Crítica à Razão Dualista* mais de três décadas atrás, Francisco de Oliveira vaticinou em seu final: ‘Nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que ele está marcado pelos signos opostos do *apartheid* social ou da revolução social’” (Oliveira, 2003, p. 119, grifo do autor). Como não sobreveio a revolução social, instalou-se, como ele previu, o *apartheid* social que presenciamos. Para parodiá-lo, hoje, temos que escrever: nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que, se não enfrentarmos o *apartheid* social, nos afundaremos na barbárie que já nos assombra e pereceremos como nação.”

23 Refira-se dois casos recentes. O primeiro trata da ameaça de fechamento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e dos desmandos do Governador do Estado, Luiz Fernando Pezão (PMDB), e seu “pacote de maldades”: “aumento de contribuição previdenciária de 11% para 14%, fim dos triênios, proibição de reajustes e adiamento para 2020 dos já aprovados, desconto de 30% para aposentados e pensionistas que ganham até 5.189, cota extra previdenciária de 16% durante um ano e meio, pagamento de parte do salário com verba do Fundo Especial (retirando verba do pagamento de benefícios), concessão de reajuste atrelada a 70% do crescimento da receita.” (SEPE, 2016) O segundo refere-se ao citado “pacote de maldades”, no Município de Florianópolis, Santa Catarina, em tramitação na Câmara de Vereadores enviado pelo Prefeito Gean Loureiro (PMDB). Entre elas figura a privatização e terceirização de serviços públicos por parcerias público-privadas.

24 Hylda Cavalcanti (2017) informou que foi divulgado no dia 19 de janeiro de 2017, pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados (CDHM), um relatório no qual se compendiam “40 projetos de lei em tramitação no Congresso que ameaçam os direitos humanos no país”. Elaborado em conjunto com o Laboratório de Estudos de Mídia e Esfera Pública da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com dados de pesquisas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Conectas Direitos Humanos e do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), mostra o quanto devemos nos preocupar com tais projetos, posto que se referem ao “direito ao trabalho, ao meio ambiente, ao acesso à terra e alimentação adequada. Assim como os direitos dos povos indígenas, das mulheres e das população LGBT. Há também ameaças que dizem respeito à laicidade do

Uma rápida busca na *internet* com os descritores “violência” e “professor” permitiu verificar que na literatura acadêmica esse fenômeno é discutido predominantemente no âmbito escolar: violência de alunos, pais e gestores contra docentes. Na imprensa também esses aspectos sobrepõem²⁵. Em matéria publicada em 2013 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) inúmeros são os relatos de docentes acerca desse tipo de agressão. O depoimento de Antônio Mario da Silva, a despeito

Estado, ao direito à educação e direitos das crianças e dos adolescentes.” A autora assinala que estão em questão ainda “propostas que podem agravar a situação da segurança pública para os cidadãos e a crise do sistema carcerário – como é o caso da revisão do Estatuto do Desarmamento e a redução da maioridade penal.” Na esfera educacional, refere o Projeto de Lei (PL) 2.731/2015 que “pretende vetar o debate sobre gênero por qualquer meio ou forma do sistema de educação”; o PL 3236/2015 que “criminaliza a veiculação ‘em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais, de termos e expressões como *orientação sexual, identidade de gênero, discriminação de gênero, questões de gênero* e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a ideologia de gênero”; propostas “dispondo da obrigatoriedade do ensino religioso, da Bíblia ou do criacionismo nas escolas”; a Medida Provisória (MP) 746/2016, pela qual foi imposta reforma educacional no Ensino Médio; a “PEC do teto de gastos, estimulando a transferência de responsabilidade sobre o ensino à esfera privada”; o projeto Escola sem Partido, PLs 867/2015 e 7.180/2014, que “inclui, como diretriz da educação nacional, o ‘respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar’”. Este último atinge diretamente o ensino das disciplinas da área de humanas; os conteúdos ligados às matrizes religiosas africanas; as discussões acerca da sexualidade humana, entre outros pontos conflituosos. De fato, pretende atingir os segmentos pensantes que hoje defendem e lutam pela escola pública brasileira.

- 25 Gomes (2011) afirmou que “Há cinco anos, quando o estudo ‘Cotidiano das Escolas: entre violências’, realizado pela Unesco, foi divulgado, soube-se que 47% dos professores ou funcionários das escolas analisadas já haviam sido xingados por alunos. Nas 110 escolas pesquisadas, 11% dos membros do corpo técnico-pedagógico declararam ter sofrido agressão física na escola no ano anterior. A análise foi feita em seis capitais do país. Não demorou muito para que outra pesquisa ganhasse a atenção pública. ‘A vitimização de professores e a alunocracia’, análise feita por Tânia Maria Scuro Mendes e Juliana Mousquer, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), apontou há dois anos que 58% dos docentes ouvidos não se sentem seguros em relação às condições ambientais e psicológicas nos seus contextos de trabalho. Além disso, 89% declararam que gostariam de contar com leis que os amparassem no que diz respeito a essa insegurança. A pesquisa envolveu questionários e entrevistas com 200 professores das rede pública e privada de dez escolas na Grande Porto Alegre (RS)”. Esse quadro teria motivado a apresentação no Senado dos Projetos de Lei (PL) 191/2009, de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS) (com o relator Senador Marcelo Crivella (PRB), designado em 27/11/2015) (BRASIL, 2009b); PL 6269/2009, do deputado federal Rodrigo Rollemberg (PSB-DF) (arquivado) (BRASIL, 2009c); PL 251/2009 da senadora Marisa Serrano (PMDB/MS) (arquivado) (BRASIL, 2009d).

de ter sido hospitalizado em razão de um vaso de argila jogado em sua cabeça por um aluno, pôs em relevo uma questão fundamental:

Mas o pior, de acordo com ele, é a omissão do Estado frente aos problemas enfrentados em sala de aula. “O professor precisa lidar com vários problemas sociais, como a questão da droga, e ainda tem que dar aula para uma sala com 50 alunos dentro. Parte dessa violência é culpa do Estado, que não dá condições de trabalho, me sinto como uma vítima do Estado”, afirma ao citar também os baixos salários como fatores que desmotivam a categoria. (APEOESP, 2013).

O depoimento de Silva oferece um roteiro de reflexão importante, pois recusa a explicação rasteira que limita a apreensão da violência que se manifesta no âmbito da escola como um problema escolar. Fenômenos como este, de algum modo, provocam o professor a entender por que foi agredido – o que teria ele feito para tal acontecer? Ao nomear o Estado como o seu opressor, evidencia as condições precárias e intensificadas de trabalho e salário absolutamente incompatíveis com sua práxis pedagógica. A situação objetiva dos professores da rede pública no Brasil foi armada como uma bomba relógio e disso tem certeza o Estado e OM que tentam retardá-la com paliativos e violência física.

CONCLUSÃO: O PROFESSOR PENSANTE

A aliança entre governos brasileiros e o Capital, tanto com suas frações burguesas internas quanto externas, após os anos de 1990, patrocinou a mudança da política educacional, estratégica na manutenção da:

[...] atual fase experimentada pelo capitalismo – a de um movimento de acumulação que se processa sob a dominância da valorização financeira e que torna atraentes as periferias do sistema não mais como alternativas para a expansão industrial, mas como plataformas de ganhos rentistas. (PAULANI, 2008, p. 143).

Os argumentos de Paulani (2008) assinalam que a função estratégica da Educação não poderia ser reduzida aos supostos interesses do Estado percebidos como acima dos interesses de classe

– o que também evidencia porque era necessária a reconversão do trabalhador e do professor, assim como da instituição “escola”, reforçada por sua virada assistencialista (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Ao insistirmos na posição do Capital como educador, precisa ser esclarecido que ele não se restringe ao professor ou a qualquer outro tipo de educador individual. O “Capital educador” corresponde a um projeto pedagógico classista, burguês. Mészáros (2005, p. 44) afirma:

[...] quer os indivíduos participem ou não – por mais tempo ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Mészáros (2005) indica que esse é o plano no qual o ser humano pode lutar por sua auto-realização, alertando para o fato de que a transformação social, a superação da ordem do capital, demanda uma conceituação precisa no âmbito educacional, qual seja, “educação para além do capital”: “[...] desde o início o papel da Educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado Capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Chegamos, talvez, à segunda parte do problema: quem é educado? Também este sujeito não pode ser restringido ao aluno ou ao professor; trata-se da classe trabalhadora ou, mais amplamente, na perspectiva gramsciana, das classes subalternas as quais pertencem professor e aluno. Nosso empenho é, pois, entender o educador e o educando no âmbito das relações de hegemonia, de disputa de poder, de antagonismo de classe. O movimento educativo geral é o da produção de consenso, de formação de um modo de pensar o mundo repondo o debate sobre a função social da escola, do trabalho docente e a necessidade de discutirmos a dimensão política da formação docente.

As políticas educacionais investem em ambos, no modo de pensar a escola e no de pensar o mundo. As contradições da relação capital-trabalho inscritas na disputa hegemônica estão sob a mira das agências do capital e do Estado para que não estourem sob a forma de sublevações, subversões ou revolução. O risco está presente e o fantasma insiste em continuar rondando, para além da Europa, o globo.

Tentamos mostrar que os adjetivos imputados ao professor não são fortuitos. Caracterizam perfis profissionais demandados por projetos societários em disputa: o dos reformadores, funcional ao sistema capital, e o dos professores orientados pela emancipação da classe trabalhadora.

Certamente subjaz à alardeada desqualificação profissional e pobreza intelectual o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza. Entretanto, Leher (2005, p. 2), atentamente, percebe que “a superação da alienação do trabalho e a negação da ordem do capital” não pode prescindir da educação, parte substantiva da internalização ideológica do capital e campo de produção de hegemonia (GRAMSCI, 1966, p. 37). As possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora estão inscritas nas contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar, na qual se destaca o compromisso com a formação da consciência crítica. Se o “senso comum das classes dominantes [...] atua como força ideológica, desmobilizadora das iniciativas críticas advindas das camadas subalternizadas” (SIMIONATO, 2009, p. 43), o “conhece-te a ti mesmo” gramsciano é o horizonte viável do trabalho docente (GRAMSCI, 1966).

O potencial de resistência do movimento de professores e de suas organizações precisa ser quebrado; o potencial de organização coletiva precisa ser destruído. Porém, as manifestações de protesto, apenas no ano de 2016, do qual são exemplos as ocupações de escolas, institutos e universidades ocorridas em todo o país, alertam para um fato: a visão de que os professores e seus sindicatos devem dobrar-se à mera formação instrumental ao capital, apenas para que o Brasil mantenha sua inserção subalterna nas relações imperialistas mundiais, não encontra eco nesses movimentos. Milhares de professores e estudantes ainda não se entregaram. Há luta no *front*.

REFERÊNCIAS

ANÍBAL, Felipe; RIBEIRO, Diego; GARCIA, Euclides L. Justiça Militar arquiva processo da “Batalha do Centro Cívico”. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 22 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/justica-militar-arquiva-processo-da-batalha-do-centro-civico-530aj09ftt0gh129o8iwo83r>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

APEOESP. Reportagem especial: violência contra professores. *APEOESP*, São Paulo, 16 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.apecesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/reportagem-especial-violencia-contraprofessores/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. *A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. *Estrategia del BID con Brasil: 2012-2014*. [S.l.]: BID, 2012. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36849321>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. *Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en educación infantil y la enseñanza fundamental en Florianópolis*. [S.l.]: BID, 2013. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BANCO MUNDIAL. *La educación superior: las enseñanzas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BARRETO, Raquel G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BARRETO, Raquel G. A educação a distância no discurso da “democratização”. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional* Curitiba, PR, v. 6, p. 43-55, 2011.

BOROWSKI, Fabíola. Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Disponível em: <<http://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/101351/decreto-3860-01>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Projeto de Lei nº 403, de 2007. *Senado Federal*, Brasília, DF, 10 jul. 2007. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/81870>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da Educação*, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Projeto de Lei nº 191, de 2009 (Lei Carlos Mota). Estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação. *Senado Federal*, Brasília, DF, 12 maio 2009b. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/91006>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.269, de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional de Prevenção à Violência contra Educadores (PNAVE) e dá outras providências. *Câmara de Deputados*, Brasília, DF, 21. out. 2009c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=456367>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 251, de 2009. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. *Senado Federal*, Brasília, DF, 9 jun. 2009d. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/91602>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2013: glossário*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_curso_censup_2013.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. *Câmara de Deputados*, Brasília, DF, 23 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos Gastos Públicos. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Senado Federal*, Brasília, DF, 26 out. 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRITO, Gabriel. Lula e o PT há muito se esgotaram como via legítima de um projeto popular. Entrevista com Maria Orlanda Pinassi. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, SP, 16 mar. 2016. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11498:2016-03-16-03-18-03&catid=72:imagens-rolantes>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CALIL, Gilberto. Paraná: genealogia de um massacre. *Carta Maior*, São Paulo, 5 maio 2015. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Parana-genealogia-de-um-massacre-/2/33411>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CARVALHO, Joaquim de. Por que a mídia faz silêncio sobre a greve histórica que está parando Florianópolis? *Desacato*, Florianópolis, SC, 14 fev. 2017. Disponível em: <<http://desacato.info/por-que-a-midia-faz-silencio-sobre-a-greve-historica-que-esta-parando-florianopolis/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CAVALCANTI, Hylda. Congresso tem 40 projetos que direitos humanos. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 19 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2017/01/relatorio-lista-40-projetos-em-tramitacao-no-congresso-que-ameacam-direitos-humanos-no-pais>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

COLOMBO afirma na Alesc que vai trabalhar para derrubar o reajuste de 11,36% do piso do magistério. *Sinte-SC*, Florianópolis, 2 fev. 2016. Disponível em: <<http://sinte-sc.org.br/trabalhadores-da-educacao/colombo-afirma-na-ale-sc-que-vai-trabalhar-para-derrubar-o-reajuste-de-1136-do-piso-do-magisterio>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

D'ÁVILA, Gabriel S. *Do berço ao estímulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista*. 2012. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DE MARI, Cezar L. *“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 935-957, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a11.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

DECKER, Aline. *A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2016.

DINIZ, Ana Maria. Choque de realidade. *Todos pela Educação*, São Paulo, 3 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/19988/opinia-choque-de-realidade/>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Rede Kipus e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2009, Cascavel. *Anais...* Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2009. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabcompleto_rede_kipus_reconversao_docente.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação de professores: um bem mercadejável?* Florianópolis: UFSC, 2015. Mimeografado.

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*, Niterói, RJ, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte! In: QUARTIERO, Elisa Maria; SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda. *Jovens, trabalho e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FONTES, Virginia. Determinação, história e materialidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 209-229, jul./out. 2009.

GARCIA, Rosalba M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 101-139.

GARCIA, Rosalba M. C; MICHELS, Maria Helena. Educação Especial nas políticas de inclusão. Uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/449/580>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

GINDIN, Julián José. *Sindicalismo docente e Estado: as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio do Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GOMES, Luiz F. Tempos sombrios. *Revista Educação*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/artigo234750-1.asp>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 20, . p. 57-68, 2007.

GUIMARÃES, Cátia. Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população. Entrevista com Virginia Fontes. *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=143>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

IMEN, Pablo. *En torno a la “Profesionalización Docente” y las instituciones educativas*: apuntes para el debate. [2001] Disponible en: <<http://fisyp.rcc.com.ar/Imen.ProfesDocente.htm>>. Acesso em: 26 maio 2007.

KROTON e MRV completam 7 anos na Bolsa, mas apenas uma delas tem razão para comemorar. *Infomoney*, São Paulo, 24 jul. 2014. Disponível em: <[http://www.infomoney.com.br/mercados/acoes-e-indices/noticia/3473554/kroton-mrv-completam-anos-bolsa-mas-ainda-uma-delas-tem](http://www.infomoney.com.br/mercados/acoes-e-indices/noticia/3473554/kroton-mrv-completam-anos-bolsa-mas-ainda-uma-delas-tem-razao-para-comemorar)>. Acesso em: 22 jan. 2017.

LANÇADA a Universidade Aberta. *Administradores.com*, João Pessoa, 31 out. 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/negocios/lancada-a-universidade-aberta/5412/>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

LEHER, Roberto. *A educação para além do capital*: contra a ordem social alienante, crítica por Roberto Leher. *EcoDebate*, Mangaratiba, RJ, 4 set. 2005. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2005/09/04/livro-a-educacao-para-alem-do-capital-contra-a-ordem-social-alienante-critica-por-roberto-leher/>>. Acesso em: 22 jan. 2005.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. *Educação especial e formação de professores em Santa Catarina*: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEI Antiterrorismo é sancionada com vetos pela presidente Dilma. *Agência Senado*. 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/18/lei-antiterrorismo-e-sancionada-com-vetos-pela-presidente-dilma>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LEVANTAMENTO do UOL faz mapa de contratação temporária de docentes. *Todos pela Educação*, São Paulo, 8 maio 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26834/levantamento-do-uol-faz-mapa-de-contratacao-temporaria-de-docentes/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

LIMA, Katia. R. S. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2004.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90239/239239.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MANDELI, Aline de S.. *Fábrica de Professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED1071-D.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 79-90.

MONTAÑO, Carlos. (Org.) *O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”*. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, Diego. Comandantes da batalha de 29 de abril “caem para cima”. *APP Sindicato*, Curitiba, 29 set. 2015. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/comandantes-da-batalha-de-29-de-abril-caem-para-cima/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OEI. Organização de Estados Ibero-americanos. Plan de Cooperación: renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 13., set. de 2003, Tarija. Disponível em: < http://www.oei.es/historico/xiicie_doc03.htm>. Acesso em: 20 maio 2005.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 67-107.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008.

SANTOS, Márcia L. dos. *Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. A política de diversidade no Ensino Superior. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 5, n. 4. p. 13-19, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. *A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador*. Florianópolis, SC: UFSC, 2004. Mimeografado.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Educação e Fronteiras*, Dourados, MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015.

SIMIONATO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. *Katálisis*, Florianópolis, SC, v. 12, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SINTRASEM. Prefeitura de Florianópolis responde ao movimento grevista com ataques, violência e mentiras. *Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis*, Florianópolis, 11 mar. 2016a. Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/content/prefeitura-de-florian%C3%B3polis-responde-ao-movimento-grevista-com-ataques-viol%C3%Aancia-e-mentiras>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SINTRASEM. Em ano de intransigência e falta de diálogo da Prefeitura, luta dos trabalhadores conquista avanços. *Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis*, Florianópolis, 21 mar. 2016b. Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/content/em-ano-de-intransig%C3%Aancia-e-falta-de-di%C3%A1logo-da-prefeitura-luta-dos-trabalhadores-conquista>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SIQUEIRA, Angela C. de. The 2020 World Bank Education Strategy: nothing new, or the same. In: KLEES, Steven J.; SAMOFF, Joel; STROMQUIST, Nelly (Ed.). *The World Bank and education: critiques and alternatives*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers, 2012. p. 69-81.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria*. RJ: Zahar, 1987.

TOP 20: maiores economias do mundo em 2016. *Economia PT*, 29 jun. 2016. Disponível em: <<http://economiapt.com/top-10-maiores-economias-do-mundo/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

TRICHES, Jocemara. *A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

VAI DOER, mas professor vai ter mais qualidade, diz MEC sobre ensino médio. *Uol*, Rio de Janeiro, 30 set. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/30/vai-doer-mas-professor-vai-ter-mais-qualidade-diz-mec-sobre-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

VAL, Walter Fernández. Dominação cultural e educação. *Caros Amigos*, São Paulo, p. 17, jan. 2017.

VAZ, Kamille. *O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

2. VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): MUITO A SER FEITO PELA VALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Cláudia Lino Piccinini
Glória de Melo Tonácio

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), pode ser considerado um documento emblemático das disputas políticas no campo das reformas e contrarreformas da Educação no Brasil, “Pátria Educadora”¹, expressão dos Governos petistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-?). Iniciado como Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010a), ainda no segundo mandato de Lula, recebeu, ao longo de quatro anos de tramitação, cerca de 3.000 emendas parlamentares, tendo passado, inclusive, pela Câmara de Assuntos Econômicos do Senado Federal. Sua elaboração e aprovação se deram em meio a intensas disputas de classes (e frações de classe), que envolveram parlamentares, sindicatos de trabalhadores da educação e organizações sociais do empresariado, majoritariamente representado pelo movimento *Todos pela Educação*.

Para a nova fase estratégica, isto é, com o amadurecimento do imperialismo brasileiro financiado pelo Estado empresarial, com a necessidade de abertura e crescimento de novos mercados, principalmente no setor de serviços, a educação apresentou-se como saída lucrativa, migrando de ‘bem público’ a ‘mercadoria’. A avalanche de contrarreformas nos campos social e educacional brasileiro e latino-americano sugeria, a possibilidade da crise criar oportunidades significativas para realizar reformas, conforme

1 Usamos o termo “Pátria Educadora” como expressão de estratégia política (LEHER, 2014) que, em aparência, representaria o interesse nacional, visando à consolidação das políticas do, então, Governo Federal para a educação brasileira.

apontava o documento da OCDE (2010), e abrir ao mercado o uso de verbas públicas para salvaguardar financiamentos e expandir lucros.

Mudaram-se leis e normas que regulavam o funcionamento dos sistemas de educação, com alterações na gestão e reflexos na autonomia das escolas e universidades, na formação, no trabalho docente e no currículo para as diversas áreas, também no monitoramento e controle do processo educativo, via avaliação, e até mesmo sobre a remuneração do trabalho, a exemplo da remuneração variável por mérito (PONTUAL, 2008). Sob a égide da mercantilização travestida de democratização do ensino, as reformas educacionais brasileiras - como o PNE para o período 2001-2010, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), aprovado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, e implementado no governo de Lula – trouxeram profundas modificações no modelo de gestão da educação pública, interferindo direta e indiretamente nos sistemas de educação.

Nos passos do reformismo e suas mudanças aprofundou-se o caráter mercantil dado à educação, como a alta rotatividade da mão-de-obra, via processo de terceirização, com a precarização das condições de trabalho, a desregulamentação/flexibilização com a retirada de direitos do trabalhador, com o incremento das tecnologias no/para o ensino, para citar alguns exemplos. Educação, ciência e tecnologia se transformaram em forças produtivas e assumiram “um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital” (LEHER, 2014). A educação passou “[...] a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22). Lembremos que, em 2012, o aparato privado monopolizava 75% das matrículas na Educação Superior e atingiu 16,5% do número de matrículas da Educação Básica² (BRASIL, 2013), cabendo à classe dominante, por meio de seus fundos de investimentos (*Private Equity*), a educação de significativa parcela dos trabalhadores brasileiros.

Analisando a questão, sob a perspectiva das Teorias do Capital Humano e do Capital Social³, verificamos a relação de forma

2 O Censo Escolar da Educação Básica de 2012 mostrou que, enquanto as matrículas da rede pública caíram 1,9% em relação ao ano de 2011, as da rede privada cresceram 5,1%, somando 8.322.219 alunos matriculados. Observou-se, então, o crescimento desde o ano de 2007 (BRASIL, 2013).

3 Segundo Motta (2011, p. 42), “o termo capital social se refere à infraestrutura social

unidirecional entre educação e o constructo ideológico do desenvolvimento econômico do período em estudo. Nessa relação, os conhecimentos que aumentavam a capacidade de trabalho constituíam o capital que garantiria crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribuiria para incrementar o ingresso individual no mercado de trabalho aos portadores do diploma.

Segundo Santos (2001), a formulação da Teoria do Capital Humano tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção que deveria merecer, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e da produtividade alcançada com os investimentos realizados. A educação como meio de produção passou a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (proprietário dos meios de produção). Todavia, é importante destacar que a incorporação tecnológica para o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, mediante a aplicação dos avanços científicos, das inovações tecnológicas e, da reestruturação produtiva e gerencial, lida com sua contradição interna, função da limitação do capitalismo em seu estágio de desenvolvimento histórico. Isto freou sua potência de realização das mercadorias, em função da estagnação ou retração da demanda em tempos de crise econômica, pois “quanto mais se desenvolve, mais tem dificuldades de fechar a equação produção-demanda” (COSTA, 2008, p. 21).

Desse modo, consideramos que os planos para a Educação, como os materializados nos PNEs de Fernando Henrique Cardoso - Lula (BRASIL, 2001) e Dilma (BRASIL, 2014b), não ocorreram por acaso; ao contrário, fizeram parte de um projeto amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas dominantes que se referenciaram nas orientações de organismos financeiros internacionais. Esses órgãos, como o Banco Mundial (BM) (2002, 2011) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (1996) colocavam como requisito para investimentos, nesses países, a necessidade de adequações nos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, exigindo a crescente desregulamentação das leis

relacionada ao investimento e modernização dos setores produtivos e de reprodução do capital – educação, saúde, seguridade, assistência social – de um determinado país”.

trabalhistas e a naturalização de padrões de qualidade empresarial para a Educação. Mesmo dentro de uma lógica empresarial a “qualidade” não tinha uma representação unívoca, afinal:

[...] uns interpretam-na como “uma filosofia de gestão”, visando o sucesso da organização num segmento de mercado, num processo contínuo de aprendizagem e de envolvimento total de toda a organização, de todos os processos e de todas as pessoas. Outras leituras mais pragmáticas da qualidade consideram-na fundamentalmente como uma estratégia que assenta no pressuposto de que a qualidade é menos custosa para a organização e que ela faz aumentar a produtividade e reduzir os custos. (ESTÊVÃO, 2013, p. 17).

Ou seja, nesta perspectiva, a lógica empresarial de qualidade pode levar à materialização do “fazer mais com menos”, tal como se observou na possibilidade de redução em 20% da carga horária de trabalho presencial, em que aulas não presenciais ou, como denominado por Oliveira (2009), o engenhoso mecanismo da “aula fictícia”, diminuiu o tempo/custo do trabalho docente. Estêvão (2013) dá outros exemplos da tecnologia empresarial aplicada à Educação, cujo emprego recrudescceu no Governo Lula, a gestão da qualidade total:

[...] inscrições e políticas de portas abertas; da publicação de indicadores de *performance* e da marketização da imagem da escola; da publicitação de *rankings* de escolas; da contratação de professores com capacidades especiais; de ofertas diferenciadas de actividades complementares; da competição por recursos públicos, por apoios empresariais ou de parceria; da profissionalização empresarializada da gestão; da maior atenção ao controlo dos resultados e às medidas e padrões de *performance*; da exigência de um *new management*, integrador de pressupostos de excelência da gestão privada e adaptado a “todas as estações”. (IBID, 2013, p. 20, grifo do autor).

O ideário de “qualidade” da educação pautou as agendas de discussões, os discursos de amplos setores da sociedade e, finalmente, as ações do Ministério da Educação (MEC), alcançando consensos para as reformas e a implantação de seus programas. Na área de formação docente, alguns deles, mereceram destaque, tais como: (i) o Programa de Formação Inicial e Continuada,

Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009c), considerado como “ação estratégica” do Ministério “para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional” (BRASIL, 2015a); essa modalidade inicial e presencial foi ofertada pela CAPES, na modalidade à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); (ii) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) “foi criado para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional” (BRASIL, 2015b).

Ainda, com o objetivo de melhoria da qualidade do atendimento educacional, mesmo diante da retração dos investimentos nos serviços educacionais públicos, com diminuição do orçamento do Ministério da educação foram criados o Prodocência (BRASIL, 2010c); Novos Talentos (BRASIL, 2016b); e a Política de Formação de Jovens e Adultos. É importante ressaltar que, de forma contraditória, o último corte anunciado, de 12,1 bilhões de reais, pelo Ministério do Planejamento no Governo Dilma, Decreto nº 8.496, de 30 de julho de 2015 (BRASIL, 2015c), reduziu para 38,3 bilhões de reais o orçamento da pasta da Educação.

Observamos, também, sob a reconfiguração do ciclo liberal, não só a adoção do modelo gerencial de tecnologia empresarial, como uma maior expansão de serviços educacionais privados, alçando a oferta privada de educação à oligopolização (OLIVEIRA, 2009), com a benemerência do financiamento do Estado empresarial, via fundos e programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁵, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (BRASIL, 2011), dentre outros. Conforme foi noticiado pelo ANDES:

Apenas no primeiro semestre de 2015, o governo já havia destinado cerca de R\$ 6,5 bilhões para o Fies, sendo que, em torno de R\$ 1,7

4 Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303>. Acesso em: 17 jul. 2016.

5 Informação disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em: 17 jul. 2016.

bilhão através da emissão de título da dívida pública. Com a MP 686, o total destinado ao programa nos primeiros sete meses de 2015, chega a cerca de R\$ 11,7 bilhões. (ANDES-SN, 2015).

Com a expansão da oferta privada de educação, consolidaram-se novas formas de exploração do trabalho em conglomerados de empresas educacionais controladas por fundos de investimentos⁶, novas regulações da relação tempo/espaço do trabalho – nos contratos temporários, nas terceirizações⁷, na modalidade à distância, na polivalência⁸ –, o que contribuiu para ampliar a estratificação da classe trabalhadora.

Com base nessas premissas, investigamos o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) aprovado durante o primeiro Governo Dilma, cuja vigência deveria ir até 2024. Tendo em vista o necessário aprofundamento da discussão, priorizamos a análise crítica dos itens relacionados diretamente com a “valorização dos (as) profissionais da educação”, por considerá-la meta central nos discursos do Estado, especialmente pós-2002, na busca da qualidade educacional, seja nos movimentos organizados dos trabalhadores da educação e do empresariado. Debateremos no texto da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, os artigos 2º, diretrizes IV e IX; e, no anexo, as metas 15, 16, de valorização via melhoria da formação, as metas 17 e 18, de valorização salarial e dos planos de carreira, e a meta 19, relativa à gestão democrática (BRASIL, 2014b). Interessa-nos discutir: “de que valorização tratava o PNE? O que mudou na formação/trabalho com tal valorização”?

6 Para citar as principais: Kroton Educacional, maior empresa educacional do mundo (KROTON, [2010]; AMORIM; BARROS, 2014) e Estácio Participações, terceira maior do mundo (AMORIM; BARROS, 2014; ESTÁCIO, 2010), que se encontram em processo de fusão, aguardando decisão do Conselho Administrativo de Defesa Econômico (Cade), que analisa a transação; Grupo SER Educacional (2016) e *Laureate International Universities* (2016).

7 No momento em que escrevemos este capítulo o Projeto de Lei Complementar nº 30, de 2015 (BRASIL, 2015d), antigo PL nº 4.330/2004 (BRASIL, 2004b), conhecido como PL da terceirização, que dispõe sobre contratos e relações de trabalho, foi enviado em 27 de abril de 2015 pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados ao Senado Federal e aguarda votação.

8 Tratava-se de retomar a ideia do docente generalista e, multifuncional, ampliando a habilitação que permitiria atuar eficientemente em diversos campos, por exemplo, em simultâneo nas disciplinas de Biologia, Física e Química. Na educação municipal e estadual do Rio de Janeiro a polivalência apareceu como exercício ilegal da profissão, nos casos em que professores eram forçados a assumir a docência em áreas fora de sua formação acadêmica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Trabalhamos, primeiramente, com o texto final da Lei nº 13.005, publicado no Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014, em edição extra (BRASIL, 2014b). Entretanto, para efeito de aprofundamento da análise, também observamos o Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 (BRASIL, 2010a); o Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 25 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012); e o Parecer da Comissão Especial (BRASIL, 2010d)⁹, conhecido como Parecer Vanhoni.

A análise do Plano se baseou na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin (2003), segundo a qual o texto é fonte de dados primários e os enunciados são considerados em sua natureza sócio-histórica, refletindo as posições ideológicas (BAKHTIN, 2006) dos projetos em disputa, no seio da luta de classes e não um projeto abstrato com o qual nos comunicamos imparcialmente, e os “não-ditos” revelam o foco das disputas políticas e dos interesses de classe. O documento analisado, a *Lei n. 13.005/2014* (BRASIL, 2014b), bem como os pareceres e relatórios das diversas tramitações no Congresso e no Senado, foram compreendidos como um *gênero discursivo secundário*. O estilo assumido nesses documentos foi o da *força de lei*, por isso se constituíram, modularam-se em um discurso monológico, sem a necessidade ou a abertura para uma “contrapalavra” (BAKHTIN, 2003). Outra ‘característica’ que assumimos em relação aos documentos se refere ao seu caráter de “vulgarização”, isto é, “a vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 3)

Portanto, o conteúdo e a difusão dos documentos das políticas esclareceram sobre a forma como o Estado empresarial direcionou – e direciona – e justificou – e justifica – investimentos, como expandiu, consolidou formas de controle e coerção do trabalho educativo, bem como sobre a forma como criou consensos entre grupos antagônicos.

9 Comissão especial do executivo destinada a relatar e proferir pareceres ao Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010a).

AS METAS E ESTRATÉGIAS CENTRAIS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PNE

O Plano indicou a diretriz de valorização docente, logo na abertura do texto em seu Artigo 2º, “IX - valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014b), como metas centrais a formação docente (formação específica de nível superior) e o seu aperfeiçoamento (pós-graduação), além da valorização via planos de carreira e piso salarial nacional. Vejamos como a temática se apresentou nas metas e estratégias.

As metas 15¹⁰ e 16¹¹ trataram da valorização, pelo viés da formação docente, em cursos de licenciatura, na área de atuação profissional, e da elevação de nível para essa formação – 50% na pós-graduação e 100% na formação continuada. Na meta 15, destacaram-se: o financiamento de estudantes de licenciatura, diversos aspectos do ‘aprimoramento’ profissional, como o programa de iniciação à docência (estratégia 15.3), programas específicos para profissionais do campo, comunidades indígenas e quilombolas (estratégia 15.5), reformas curriculares, sem deixar de fora sua “avaliação, regulação e supervisão” (estratégias 15.6 e 15.7), apontando a valorização dos saberes da “experiência prática” (estratégia 15.8 e 15.13).

É importante lembrar que a meta 15 estava assegurada na meta 7 no PNE de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2001)¹², mas não foi integralmente cumprida. Apesar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ter apontado, em

10 “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (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 (BRASIL, 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.” (BRASIL, 2014b)

11 “Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (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” (BRASIL, 2014b).

12 “Meta 7: no prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço [...], para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar” (BRASIL, 2001).

2013, melhoria na formação docente em nível superior, o mesmo Instituto, com base no Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior de 2007 (BRASIL, 2009a), constatou que dos 68,4% professores com curso superior, pelo menos 10% não possuíam curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinha formação compatível com a disciplina que lecionava. No caso do Ensino Médio, os números revelaram que a maior distorção se encontrava nas Ciências Exatas e Biológicas, nas quais os profissionais licenciados eram insuficientes para suprir a demanda. O Censo da Educação Básica de 2012 (BRASIL, 2013) revelou melhoria no quadro da formação: 78,1% dos professores possuíam formação superior, mas destes 18,6% não possuíam licenciatura. O próprio Governo reconhecia o problema:

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras. Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso. (BRASIL, 2014a, p. 48).

Importante demarcar que a formação superior, nos governos petistas, ocorreu via setor privado, que respondia por cerca de 74% das matrículas em cursos de licenciatura no Brasil, sendo a maior parte em instituições não universitárias, em cursos noturnos e à distância (BRASIL, 2009a). A meta 20 do PNE, relativa ao financiamento, abriu mais espaço ao crescimento desse tipo de formação. Contraditoriamente, as metas 15 e 16 previam a oferta de “complementação e certificação”, via redes públicas de educação profissional (estratégia 15.13) e de formação continuada via instituições públicas de ensino superior (estratégia 16.1), o que pareceu transferir da esfera privada à pública a responsabilidade por demandas não atingidas na formação inicial, adiadas para a pós-graduação, onde a ampliação da necessária oferta de bolsas (estratégia 16.5) foi também postergada em função dos cortes no financiamento estatal.

A formação de funcionários e de outros trabalhadores da educação engrossou os desafios postos ao Plano, principalmente com a regulamentação da profissão do segmento funcionários da educação com a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009e) e do estabelecimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais

da Educação Básica, Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que dispunha sobre a formação inicial em serviço desses trabalhadores.

A formação de diretores e gestores escolares mereceu uma meta à parte, a de número 19¹³, com foco na gestão democrática da educação, associada ao mérito, desempenho e escrutínio “público”, entendido como tarefa da “comunidade escolar”. Tal tarefa, foi explicitada mais adiante (estratégia 19.6), quando se pretendeu assegurar que os pais dos estudantes participassem da avaliação tanto dos docentes, como dos gestores escolares. Nada se esclareceu sobre esta avaliação – técnica e meritocrática – ou mesmo se apontou a relação entre este processo avaliativo e a “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” estabelecida na estratégia seguinte, a 19.7. Em seguida, a estratégia 19.8, incluiu a necessidade de programas de formação, especialmente, voltados ao público mencionado. O ápice da formação voltou-se aos chamados “critérios objetivos” de avaliação, através de prova nacional, via adesão dos pleiteantes para certificação e acesso ao exercício da gestão escolar.

Com relação à valorização, consideramos ainda as metas 17¹⁴ e 18¹⁵ centrais para a discussão. Na meta 17, específica para os professores da Educação Básica, são três os eixos centrais de valorização: (i) o salário (estratégias 17.1; 17.2; 17.4); (ii) a carreira e (iii) a jornada de trabalho (estratégia 17.3). O peso atribuído ao salário na valorização do profissional foi, recorrentemente, reconhecido nas políticas públicas de educação, como no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996), no Fundo

13 “Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014b).

14 “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” (BRASIL, 2014b)

15 “Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (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” (BRASIL, 2014b)

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007)¹⁶, na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (BRASIL, 2008)¹⁷ e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica que deliberou sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009d). A despeito das regulamentações e do correr dos anos, a defasagem salarial dos professores persistiu.

Em que pese o piso do magistério ter contribuído para elevar a remuneração docente no País (seu ganho nominal entre 2009 e 2015 foi de 101,87% e o real, descontada a inflação, foi de 61,84%), a remuneração média dos/as professores/as com formação em nível superior, até 2012, era 53% inferior à dos demais profissionais brasileiros com mesmo nível de escolaridade. (CNTE, 2015, p. 26)

Para os que possuíam formação superior, a diferença salarial já alcançou 57% a menos, se comparada aos profissionais com a mesma titulação e que ocupavam outros postos de trabalho. Considerando o prazo de 6 anos, para o alcance das metas remuneratórias, o quadro não apresentou melhoras e, sem sombra de dúvidas, pode-se atribuir grande peso aos baixos salários, quando da evasão da carreira magisterial.

As formas de controle, como a estabelecida na estratégia 17.1 – “acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” –, instituíram novo processo burocrático que não garantiu a atualização dos valores pagos, tampouco o cumprimento da Lei do PSPN por todos os estados e municípios¹⁸. Não esqueçamos, a

16 Os dois fundos deveriam destinar 60%, no mínimo, dos recursos para pagamento dos professores na ativa.

17 A lei regulamenta disposição da Constituição Federal de 1988, na alínea ‘e’, do inciso III, do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O piso salarial do magistério teve reajustes, conforme prevê o art. 5º da lei, e hoje está em R\$2.650,00 para o professor com formação técnico-pedagógica em nível médio (modalidade normal), com no máximo 40h/semana de trabalho.

18 Chamamos a atenção para o fato de a lei ter de ser “revalidada” pelo Supremo Tribunal

despeito de sua necessária garantia, que o piso não tem representado o teto da remuneração para as carreiras nos estados e municípios, mas o mínimo a ser pago no exercício dos profissionais que atuam nas escolas públicas. Além disso, consideramos que a estratégia 7.3 do Plano, contrapôs-se as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009), pois vinculou a avaliação dos estudantes à dos docentes e demais profissionais da escola, acrescentando mais uma barreira, além do mérito pelo tempo de serviço e qualificação.

Em relação à estratégia 17.3, o texto afirmou que se deverá:

[...] implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, *planos de Carreira* para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com *implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar*. (BRASIL, 2014b, grifo das autoras).

Consideramos que a referência ao plano de carreira (PC), enquanto plano de desenvolvimento profissional, indicou que a valorização considerava a carreira como parte estruturante do trabalho docente, tratava-se de reconhecimento da necessidade de planejar o desenvolvimento profissional e de prever a ascensão e a incorporação de novos ganhos, por meio do alcance, por exemplo, de novas titulações. Entretanto, havia de se considerar realidades díspares entre estados e municípios e, ainda, a inexistência de planos de carreiras ou de carreiras que não contemplavam desejos e necessidades dos professores, principalmente no início do exercício profissional.

Quanto à implantação da jornada em uma escola, esta fez parte das históricas reivindicações do setor que, mais uma vez, se apresentaram

Federal, que estipulou em 27 de abril de 2011 a sua constitucionalidade, ‘obrigando’ os entes federativos ao seu cumprimento sem, contudo, garantir em vias de fato o pagamento do piso e legalizando o seu descumprimento pregresso. Segundo dados da CNTE (2016), “apenas três unidades da federação cumprem integralmente a lei” e 15 estados pagam abaixo do valor estabelecido para o piso, mantendo o Brasil na penúltima posição entre os 38 países da OCDE, cujos professores recebem um salário três vezes menor que a média desses países, cumprindo carga horária semanal de 25 horas contra 19 horas em média dos demais países (CNTE, 2015, p. 26).

de forma escalonada no anexo da lei. O texto fala em jornada única, mas não estabeleceu a reivindicada dedicação exclusiva (DE) na Educação Básica¹⁹. Questionava-se a ausência da possibilidade do regime de trabalho em DE para todos os entes federados, em todos os níveis da escolarização básica. Ficou, portanto, clara a relação direta entre financiamento da educação básica, o cumprimento e o reajuste do PSNP e a implantação da DE, aspecto a ser considerado na carreira docente. Esta Carreira²⁰ assumiu centralidade na meta 18, tanto para a Educação Básica quanto Superior, e limitou a dois anos o prazo de sua implantação pelos entes federativos.

A estratégia 18.1 se ocupou em estipular o percentual mínimo de profissionais em “cargos de provimento efetivo [...] nas redes escolares a que se encontram vinculados”, 90% para os docentes e 50% para os não docentes. Essa diferenciação e necessidade de definir o quantitativo de profissionais concursados não teve eco na realidade das instituições educativas, nos seus diversos níveis, pois tanto o contrato precário de trabalho quanto as terceirizações têm permanecido como prática de substituição dos quadros em extinção no funcionalismo e que deveriam ingressar no sistema por concurso público. A estratégia 18.3 complementou a 18.1 propondo prova nacional “mediante adesão”, isto é, um processo seletivo unificado, visando homogeneizar e preencher vagas em locais onde, tradicionalmente, não há ampla concorrência por postos de trabalho na educação. Isto dificultaria, por exemplo, o cumprimento da estratégia 18.6: “considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas [...]”. Nas estratégias 18.2, 18.4, 18.5 e 18.7 indicou-se o acompanhamento e controle do Estado sobre o estágio probatório, a qualificação, o censo dos profissionais da educação básica e o repasse de verbas condicionada a elaboração das leis dos PC.

A estratégia 18.2 sugeriu o acompanhamento dos “profissionais iniciantes” da educação básica e superior com o intuito de realizar não só o “aprofundamento de estudos na área de atuação do

19 A dedicação exclusiva (DE) é foco de disputas políticas nos Colégios de Aplicação, tanto nas redes Federais, como estaduais de ensino, nas poucas escolas brasileiras que possuem este regime de trabalho.

20 A carreira está garantida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 206, inciso V, e na Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (BRASIL, 2006).

professor” – conteúdos e metodologias –, mas o controle sobre o estágio, mediante novo processo avaliativo. Estratégias que supostamente poderiam indicar a valorização do profissional ou o controle do trabalho de professores e gestores. Tal responsabilidade recairia sobre “equipe de profissionais experientes”, abrindo espaço para mais uma lacuna no PNE.

Afinal, de quem é esta tarefa? Novamente, nem metas, nem estratégias asseguraram carreira com dedicação exclusiva ao exercício da docência.

CONCLUSÃO: MAIS DO MESMO NO PNE DE LULA E DILMA

As reformas do ensino superior e, conseqüentemente, da formação e do trabalho docente, visando a ampliação e elevação dessa formação, baseadas no processo de diversificação e flexibilização dos cursos e instituições, no período de Lula e Dilma, estiveram voltadas às exigências de organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que necessitavam, por um lado, de um Estado empresarial que atuasse como financiador e facilitador da interferência do capital na organização da cultura, da educação dos países periféricos, como forma de garantir a hegemonia dominante e, por outro, precisavam intensificar as relações capitalistas e a sua exploração para geração de lucros.

A diversificação e o crescimento da oferta de vagas no ensino superior no setor privado continuaram sendo, vigorosamente, apoiados e subsidiados pelo Estado sem qualquer mecanismo de controle social direto. Para 2017, o cenário deve ser ainda mais expressivo. Segundo o jornal *Valor Econômico* (MEC..., 2016), o FIES contará com novas parcerias entre o financiamento público e o aporte de recursos privados, consolidando, nas palavras do Ministro da Educação Interino Mendonça Filho, o “FIES turbo” ou FIES 2.0 que incorporará os maiores grupos de ensino privado do país – Anima, DeVry, Estácio, Laureate, Kroton e Ser Educacional –, com mecanismos adicionais de financiamento com a criação de fundos para a educação e/ou letras de crédito estudantil que certamente não irão se concentrar apenas no ensino superior.

Além do avanço da privatização do setor, os trabalhadores da educação pública enfrentaram uma série de novos ataques com foco no salário e na carreira. A título de exemplo, no momento tramitam na Câmara Federal e no Senado a Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 15 de junho de 2016, para instituição do *Novo Regime Fiscal*, e o Projeto de Lei Complementar nº 257, de 22 de março de 2016, que estabelece medidas para o reequilíbrio fiscal de estados e do Distrito Federal. A *PEC 241/2016*, se aprovada, limitará o teto de gastos do governo que poderá influir negativamente no pagamento do piso salarial dos professores da educação básica, impactando futuros reajustes. O novo Regime Fiscal vai intervir no FUNDEB na medida que restringirá à correção inflacionária as receitas do Fundo, que vinha crescendo em função da variação do ICMS (imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e de comunicação). Hoje 20% de sua arrecadação compõem os recursos do FUNDEB. Outros impactos dessa Emenda à Constituição dizem respeito, no caso de descumprimento do limite orçamentário, ao impedimento de “admissão ou à contratação de pessoal”, inclusive via concurso público (Art. 103, IV e V); ao impedimento de alterações na carreira que represente aumento de gastos (Art. 103, III); veto à “criação de cargo, emprego ou função que implique aumento da despesa” (Art. 103, II) e de “vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de servidores públicos (Art. 103, I).

O PLP 257/2016, criação do governo Dilma, pretendeu o “alívio financeiro” aos estados e ao Distrito Federal por meio de um pacote de benemerências com o dinheiro público que inclui postergar, por 20 anos, o pagamento das dívidas com o Tesouro Nacional, refinar as dívidas com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), além de dar 40% de descontos nas prestações por dois anos. Em troca, os beneficiados devem arroxar os servidores públicos, limitando o crescimento de despesas nos moldes da *PEC 241/2016*, com o *plus* da “instituição do regime de previdência complementar” (Art. 4º, I), “elevação das alíquotas de contribuição previdenciária” (Art. 4º, IV) e “reforma do regime jurídico dos servidores ativos e inativos, civis e militares, para limitar os benefícios, as progressões e as vantagens ao que é estabelecido para os servidores da União” (Art. 4º, V).

O recente *Decreto nº 8.752*, de 9 de maio de 2016, fixou a nova *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica* (BRASIL, 2016c), revogou o *Decreto n. 7.415/2010* (BRASIL, 2010b), mas manteve o cumprimento das metas 15 e 16 do Plano em relação à inclusão das três categorias de profissionais da Educação Básica nos processos formativos – formação inicial e continuada: “professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados”. (BRASIL, 2016c). A “novidade” da *Política...* (BRASIL, 2016c, grifo das autoras) ficou por conta do Artigo 17:

O Ministério da Educação coordenará a realização de **prova nacional para docentes** para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a **harmonizar** a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.

Tal processo avaliativo visou não só o controle em larga escala do processo formativo, em curso mediante o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004a), como institui nova avaliação das licenciaturas, com o objetivo principal de verificar o cumprimento das diretrizes curriculares de formação dos profissionais da Educação Básica e para fins de ingresso na carreira docente.

Concretizadas essas mudanças na legislação, apontamos para o não cumprimento das metas de valorização do Plano²¹, com o inverso do desejado, via barreiras ao processo de admissão na carreira, rebaixamento salarial, a curto e longo prazo, através do seu congelamento, pelo corte de gratificações, incluídas as provenientes do avanço na titulação, impedimento de promoção e progressão; novos mecanismos de contrato precário para suprir vagas no setor público, inclusive por Organizações Sociais externas ao ambiente

21 E não somente do *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014b), mas também se encontram sob ameaça “a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”, conforme determina – presumidamente – a *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica* (BRASIL, 2016c).

universitário e escolar; mudanças no regime previdenciário, com aumento das contribuições (passando a 14%) e adesão ao modelo federal, com teto remuneratório para a aposentadoria pública e complementação salarial dependentes de fundos privados de aposentadoria.

Estudos sobre a profissão de professor revelaram, exaustivamente, uma série de problemas históricos para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, como:

[...] os baixos salários; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional. (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2006 apud SCHEIBE, 2010, p. 984).

Frente às disputas políticas que durante anos confrontaram as antagônicas correntes para sua finalização, o PNE foi:

[...] o resultado da disputa entre as classes sociais que se deu de acordo com a correlação de forças, predominando a hegemonia burguesa por meio de suas estratégias de expropriação, exploração e dominação da classe trabalhadora. O que ocorre, porém, no caso do PNE, é que ele se constitui no resultado onde as “falas” da classe trabalhadora foram silenciadas, na maioria das disputas. (PICCININI et al., 2014, p. 12).

No Plano, inexistiram encaminhamentos sobre condições de trabalho para o exercício profissional ou para uma carreira em tempo integral, tampouco a clara determinação de financiamento do escalonado processo de ‘valorização salarial’ para os profissionais da educação pública, ameaçado na atualidade pelas reformas em curso. Por exemplo, não houve uma sugestão para aumento salarial **real** ao longo da década. Sabemos que os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, não têm conseguido sequer acompanhar a evolução inflacionária, resultando em empobrecimento e em desvalorização. Só o piso salarial, vinculado à formação, não garantiu equiparação remuneratória, o que aponta a necessidade da luta pela jornada de trabalho e de reestruturação da carreira dos profissionais de educação, com aporte financeiro substancial ao invés de cortes orçamentários.

A falta de gestão democrática nas diversas esferas da educação pública submeteu os trabalhadores da educação e estudantes a um cenário pouco profícuo. Mesmo assim, não podemos desconsiderar que a adesão da escola e da universidade às políticas de salário/carreira transcorreu em um cenário de greves e contestação do movimento sindical dos profissionais da educação. O Estado não cumpriu suas promessas, sequer as do texto Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988) e a sua “adesão” às políticas internacionais ocorreu via dupla estratégia: consentimento e coerção (PICCININI et al., 2014). A política do Governo petista impôs a ideologia dominante e buscou derrubar a resistência política e cultural dos trabalhadores.

Desse modo, o contexto atual mostrou o seguinte cenário: (i) o apagamento das contradições, fruto da desigualdade entre as instituições de educação, garantindo a permanência de tudo como está; (ii) as condições de trabalho e sobrecarga no exercício da função docente (com ampliação do tempo dedicado ao trabalho e exercício de funções além de suas atribuições); (iii) a competitividade e as premiações, por exemplo, via 14º salário, bonificações ou mesmo atribuição exógena de mérito para a ascensão na carreira docente; (iv) o *status* e o financiamento para os que alcançaram o ‘topo do ranqueamento e do cumprimento de metas’, assim como atribuição de ‘valor’ (de mercado) para as escolas que atingirem as ‘competências’ estabelecidas pelas políticas; (v) a permissão para se manterem no exercício, para aqueles que baterem as metas e seguirem os programas governamentais; no outro lado da moeda, ‘castigos’ para aqueles que não se submeterem, como a transferência por perda da origem na escola ao controle e cerceamento das ações docentes em sala de aula; (vi) o desmantelamento dos espaços coletivos de organização e de decisão, inclusive das instituições de representação classista. Estes aspectos reforçaram a lógica meritocrática do exercício docente e nos apontam para a necessidade de lutar contra o controle burocrático promovido pelo Estado.

Ressaltamos, ainda, que valorização não deve significar somente aumento salarial. O trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, isto é, intelectualmente esvaziado, transformado em exercício de tarefas pré-determinadas. Portanto, falar em valorização era e é, além de tudo, resgatar o caráter intelectual da docência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lucas; BARROS, Daniel. Um intruso entre os maiores. *Exame*, São Paulo, n. 1069, p. 33-43, 23 jul. 2014.

ANDES-SN. Governo anuncia novo corte na Educação Federal e libera mais R\$ 5 bi para o Fies. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, Greve nas Federais (HYPERLINK “<https://mail.google.com/mail/u/0/31/07/2015>” \t “_blank” 31/07/2015). Disponível em: < <http://grevenasfederais.andes.org.br/2015/07/31/governo-anuncia-novo-corte-na-educacao-federal-e-libera-mais-r-5-bi-para-o-fies/>>. Acesso em: 2 set. 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BANCO MUNDIAL. *Education Strategy 2020*. Washington, DC: World Bank,. 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BANCOMUNDIAL. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank, 2002. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Ensino Superior na América Latina e no Caribe*: m documento estratégico. 1996. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3330:reconocimiento-de-estudios-superiores-en-america-latina-y-el-caribe&catid=100&Itemid=449&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.330, de 26 de outubro de 2004. Dispõe sobre o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho dele decorrentes. *Câmara de Deputados*, Brasília, DF, 26 out. 2004b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2007*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b.

BRASIL. *Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica* (PARFOR). Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 ago. 2009e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.513, 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); e dá outras providências. 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 out. 2011. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Senado Federal*, Brasília, DF, 29 out. 2012. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programas do MEC voltados à formação de professores*. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.496, de 30 de julho de 2015. Altera o Decreto nº 8.456, de 22 de maio de 2015, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2015, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jul. 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8496.htm>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 30, de 2015. Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes. *Senado Federal*, Brasília, DF, 48 abr. 2015d. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120928>>. Acesso em: 25 de jul. de 2016.

BRASIL. *Programa Novos Talentos*. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Piso e Carreira: andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública. Brasília, DF: CNTE, 2015. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

COSTA, Edmilson. *A globalização e o capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

KROTON. Sobre a Kroton Educacional. *Kroton*, São Paulo, [2010]. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32816>. Acesso em: 17 jul. 2016.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e Plano Nacional de Educação. In: CEPAP. *Curso de Especialização do MST*. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

MEC e setor privado discutem Fies. *Valor Econômico*, São Paulo, 19 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4638489/mec-e-setor-privado-discutem-fies>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MOTTA, Vânia. 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: Editora da UFJF, 2011. p. 36-55.

OCDE. *Fazer com que a reforma seja possível: prioridades estruturais em tempos de crise*. Paris: OCDE, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

PICCININI, Cláudia L. et al. PNE e trabalho docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: JORNADA DO HISTEDBR, 12., 2014, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2014. p. 1585-1600.

PONTUAL, Teresa Cozetti. *Remuneração por mérito: desafio para a educação*. São Paulo: Fundação Lemann, 2008.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 6, p. 170-198, 2001.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José. C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.) *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 13-24.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Cardoso Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-466, 2005.

TPE. O TPE. *Todos pela Educação*, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO DO BANCO MUNDIAL (2000-2014)

Aline Decker

INTRODUÇÃO

Neste capítulo realizamos uma análise de documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) entre os anos de 2000 e 2014 tendo em vista compreender e problematizar seu projeto político de Educação e de formação docente na virada do século XXI¹. As publicações consideradas nesta investigação e suas siglas, adotadas para fins metodológicos, são: i) *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework* – BTDI-2001 (WORLD BANK, 2001); ii) *Improving teaching and learning through effective incentives: what can we learn from education reforms in Latin America?* – ITL-2005 (WORLD BANK, 2005); iii) *Achieving world class education in Brazil: the next agenda* – EEBRASIL-2010 (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010); iv) *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020* – WBSE-2020 (WORLD BANK, 2011); v) *Making schools work new evidence on accountability reforms* – MSW-2011 (WORLD BANK, 2011); vi) *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* – PE-2014 (BRUNS; LUQUE, 2014).

O Banco Mundial² é uma instituição financeira que vem crescendo em tamanho e desempenhando cada vez mais funções desde sua criação em 1944. Tornou-se uma organização complexa e o aumento gradativo da sua carteira foi acompanhado da diversificação em suas áreas de atuação que abarcam, além de infraestrutura e energia,

1 Este capítulo resulta de pesquisa de Mestrado defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (DECKER, 2015).

2 O 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 Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública e reconstrução nacional pós-conflito (PEREIRA, 2014, p. 19).

Para Virgínia Fontes (2010, p. 171-172), o Banco Mundial tem cumprido relevante papel como:

Modelo de intelectual coletivo de um grupo de internacional de países capital-imperialistas que, sob o comando dos Estados Unidos, favoreceu um novo salto de escala na acumulação e concentração de capitais, forjando, ademais, estratégias organizativas que extrapolavam em muito as modalidades de dominação precedentes, uma vez que agora penetravam no interior de novos Estados periféricos, a partir de seus próprios intelectuais, que passavam a atuar internamente de maneira afinada com a lógica e a dinâmica do grande capital no plano internacional.

A importância da investigação de publicações deste OM reside na necessidade de compreensão da articulação que faz dos objetivos e interesses de diferentes frações das classes dominantes, do uso de estratégias de convencimento para incorporação de um projeto educativo útil para a sociabilidade capitalista e da promoção de uma apologia de Educação perversa que se orienta fundamentalmente pelas demandas do mercado. Além disso, um número crescente de publicações e projetos desenvolvidos pelo Banco para os professores indica a importância que possuem para que se leve a cabo o projeto educativo que representa os interesses do capital.

Na análise de Leher (1998, p. 83), a investigação da formulação educacional do Banco adquire um caráter estratégico, pois, com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal. Além disso, Shiroma e Cunha (2015, p. 5), ao examinarem documentos contemporâneos, acrescentam que:

De modo geral, as publicações do BM apresentam uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

A discussão se justifica diante da necessidade de apreensão dos elementos políticos que compõem as publicações do BM que,

por sua vez, apresentam proposições para reformas educativas na América Latina e Caribe. Dale (2001, p. 454) desenvolve a concepção de “agenda globalmente estruturada para a Educação” e convida a refletir sobre a posição dos países diante das formulações advindas de um pensamento internacionalmente elaborado, isto é, pretende mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais. Sabemos não ser possível homogeneizar os países e regiões, dado que ocupam posições distintas na divisão internacional do trabalho. Da mesma forma, consideramos que Organismos Multilaterais, como o BM, articulam interesses de países capitalistas hegemônicos que precisam ser desvelados.

Robertson (2012, p. 299), ao analisar o documento *Estratégia 2020 do BM para educação*, entende que o Banco tem continuado “estrategicamente a reinventar e promover sua agenda, de modo que contribua para a institucionalização da lógica de livre mercado para dentro de estruturas políticas legais e sociais, por entre arquiteturas de regulamentação nacionais e globais”. Em nossa perspectiva, a relação entre as orientações que emanam do BM e sua tradução efetiva em políticas educacionais nos países não é de subordinação, mas sim de negociação e mediação. De acordo com Costa (2006, p. 47):

Na esfera da política, as disputas entre os diferentes setores da sociedade se estabelece como um confronto ideológico, fazendo do espaço público um palco de disputa de interesses particulares, de interesses de segmentos organizados que buscam visibilidade e legitimidade para as suas demandas.

Sobre a relação dos Estados nacionais com Organismos Multilaterais, Roger Dale (2001, p. 453) assinala que “se um Estado nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda”. Este auxílio se materializa na articulação de financiamentos e diretrizes para a Educação, concretizando uma disputa interclassista pelo seu desenvolvimento. Deitos (2010, p. 209) considera que:

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.

Por isso, descortinar o projeto político de Educação e formação de professores do BM subsidia a nossa reflexão sobre a função social que o capital pretende conferir à Educação e fortalece o nosso enfrentamento das perversidades às quais tem envidado esforços para submeter a formação da classe trabalhadora. Frigotto (2003, p. 31) chama a atenção para isso:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam.

Entendemos que políticas educacionais são produzidas historicamente, construídas pelos homens na materialidade de um determinado tempo, bem como estes constroem tal processo. Considerando isto, refletimos sobre as proposições político-educacionais do BM, seus sentidos e intencionalidades diante da configuração das relações capital e trabalho nos anos iniciais do século XXI.

EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO MERCADO: A LÓGICA DO BANCO MUNDIAL

Para os países em desenvolvimento colherem plenamente os benefícios da educação – tanto pela aprendizagem de ideias globais quanto por meio da inovação – precisam explorar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta para fazer isso do que a educação³. (Robert B. Zoellick, Presidente do Banco Mundial, 2011).

3 Cf. no original: “For developing countries to fully reap the benefits of education – both by learning from global ideas and through innovation – they need to unleash the potential of the human mind. And there is no better tool for doing so than education” (WORLD BANK, 2011).

Sobre o crescimento do Banco na elaboração de políticas educacionais, Roberto Leher (1999) utiliza termos como “Ministério mundial da educação dos países periféricos” e “novo senhor da educação”. Laval e Weber (apud ANTUNES, 2007, p. 426) entendem que o Banco representa “uma nova ordem educativa mundial”. Nas palavras de Pereira (2014, p. 51), “ainda que o dinheiro não seja o produto principal do BM, ele é um instrumento indispensável para alavancar ideias e prescrições políticas aos Estados clientes sobre o que e como fazer em matéria de desenvolvimento capitalista”.

A reforma do Estado brasileiro, promovida na segunda metade dos anos de 1990, desencadeou reformas na Educação e na escola, pensadas como políticas compensatórias do ajuste estrutural, visando administrar e ocultar os conflitos gerados pelo processo de acumulação. Os verdadeiros determinantes do empobrecimento da população escondiam-se na retórica de educação como redentora das mazelas sociais. De acordo com Neves (2004, p. 1):

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

De fato, a Educação é considerada estratégica para o Banco Mundial, sendo esta a definição que intitula os principais documentos⁴ por ele publicados. Sua centralidade nas discussões internacionais e nas reformas políticas das últimas décadas (NEVES, 2005), principalmente no âmbito econômico, é posta como elemento crucial para países que almejam maior desenvolvimento (LEHER, 1999). Nas palavras de Leher (1999, p. 29, grifo do autor):

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o

4 Cf. no original: “Priorities and Strategies for Education” (WORLD BANK, 1995); “Education Sector Strategy Update: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness” (WORLD BANK, 2005); “Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development – World Bank Group Education Strategy 2020” (WORLD BANK, 2011).

aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para manejar as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental.

A análise das publicações do Banco evidencia um discurso reformista que se assenta sobre três bases fundamentais: I) Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza; II) Educação como aprendizagem de competências, na perspectiva do Capital Humano, compreendidas como necessárias para formação da classe trabalhadora no século XXI; III) Educação na lógica da padronização e na perspectiva da privatização.

A *Educação para desenvolvimento econômico e alívio da pobreza* é reiteradamente colocada nas produções analisadas como demonstram alguns excertos: “aprendizado é o que conta para o crescimento” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 23), “educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento econômico, ademais de melhorar a qualidade de vida, reduzir o desemprego, a pobreza e a desigualdade” (WORLD BANK, 2011, p. vi). A correlação aprendizagem *versus* crescimento econômico é reiterada também no PE-2014 (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3):

As diferenças entre os países no nível médio de habilidades cognitivas estão em correlação de forma consistente e muito sólida com as taxas de longo prazo de crescimento econômico. É a qualidade – em termos de melhor aprendizagem dos alunos – que produz os benefícios econômicos do investimento em educação.

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; isto também cria subsídios para uma sociedade mais igualitária” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 35). Compreende que a “educação melhora a qualidade da vida das pessoas em formas que transcendem os benefícios para o indivíduo e para a família, incluindo os benefícios

de prosperidade econômica e menos pobreza e privação” (WORLD BANK, 2011, p. 1). Nas palavras de Leher (1998, p. 86, grifo do autor):

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.

A análise do BM é de que o “Brasil historicamente tem sido um dos países mais desiguais do mundo” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 35). Em contrapartida, atrela a redução da desigualdade brasileira à expansão da educação escolar e às políticas governamentais progressistas de transferência financeira para famílias de baixa renda como o Programa ‘Bolsa Escola’, iniciadas pela administração de Fernando Henrique Cardoso, consolidadas e expandidas pelo governo Lula no programa ‘Bolsa Família’ (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010). Ainda nesta esteira, compreende que, devido a tais políticas, “as portas da educação escolar estão claramente abertas para crianças de todas as famílias no Brasil” (WORLD BANK, 2010, p. 39), mas a pobreza “continua a ser uma barreira generalizada à frequência e aprendizado escolar” (WORLD BANK, 2011, p. 5). Assim, “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). Ou seja, 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.

É nesse sentido que o ideário *educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento* se apresenta nos documentos do BM, posto que a pobreza se configura 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), organismos internacionais “alegando uma determinada preocupação com a pobreza, lançam mão do discurso ideológico da importância do papel que a educação deve ocupar no alívio das condições sociais de pobreza”.

O segundo pilar de sustentação do projeto político-educacional do Banco consiste na revisitação da Teoria do Capital Humano (TCH)⁵, por meio da *aprendizagem 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, entenda-se, 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, quanto mais qualificada a força de trabalho, melhor se poderá vendê-la ao capital. Logo, o potencial de capital humano de que dispõe uma nação incidirá na sua inserção na economia global. Para Machado (1996 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 etímica, há identidade com a lógica do capital.

Dessa forma, o BM pretende desenvolver o capital humano 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 efetivamente em equipe (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010).

Ao tratar dos benefícios econômicos oriundos do investimento em Educação, difunde a ideia de que a almejada qualidade da Educação está relacionada às contribuições que o aprendizado, propiciado pela escola, pode produzir para a economia, na formação e na conformação da classe trabalhadora. Ao analisar o documento WBES-2020, Pronko (2014, p. 12-13) compreende que:

A nova estratégia parte da constatação de que, ao longo das últimas décadas, houve grande evolução, sobretudo nos países em

5 A TCH foi desenvolvida por Theodore Schultz nas obras de *O valor econômico da educação*, de 1963, e *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*, de 1971.

desenvolvimento, nas matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero. [...]. Nesse contexto, a educação, como ferramenta central para o desenvolvimento, deve ser considerada não mais na perspectiva da escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem.

O documento WBSE-2020 inaugura seu primeiro capítulo da seguinte forma: “posto que o crescimento econômico global permanece lento, apesar dos sinais de recuperação da crise econômica recente, a escassez das competências ‘certas’ para a força de trabalho tem assumido uma nova urgência em todo o mundo” (WORLD BANK, 2011, p. 1). O EEBRASIL-2010 afirma que “dados do mercado de trabalho no Brasil sinalizam que as ‘habilidades do século 21’ são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e produzi-los será um desafio crítico para o sistema de educação ao longo da próxima década” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 5). Ademais, “as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante – para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1).

O foco na primeira década do século XXI, bem como a projeção para a próxima, situa-se não mais no acesso escolar – percebido como uma problemática superada – mas na *aprendizagem*, ou seja, o que as escolas devem ensinar passa a ser alvo de argumentação:

O motor deste desenvolvimento [...] será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

[...] o que importa para o crescimento não são os anos que os estudantes passam na escola, mas o que eles aprendem. (WORLD BANK, 2011, p. 6).

[...] o mais importante não é o número de anos de escolarização concluídos pelos estudantes, mas o que eles realmente aprendem. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

Depreende-se que a aprendizagem se inscreve no desenvolvimento de competências e na lógica da Teoria do Capital Humano. Na análise de Pronko (2014, p. 106-107):

Assim, de forma aparentemente paradoxal, o encurtamento do horizonte educacional pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho promovido pela noção de competências corresponde a um alargamento da compreensão de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem. Por isso, a estratégia específica apontada pelo BM para os próximos anos redefine, sobretudo, o foco do investimento em educação capaz de redimensionar as políticas nacionais do setor.

Coaduna-se a tais estratégias o fomento à padronização e à privatização educacional, traduzidas nos termos *World Class*⁶ – Classe Mundial e na ampliação da composição dos sistemas educacionais, respectivamente. Acerca da primeira, Shiroma e Cunha (2015, p. 12) analisam que:

É evidente que a intenção inspiradora da “noção de classe mundial” não é a de igualar a educação no globo, mas a de estabelecer padrões e produzir indicadores que possibilitem enquadramentos, comparações, competições, ranqueamentos e construção de justificativas para as defasagens entre os países desenvolvidos numa atualização da Teoria do Capital Humano.

No EEBRASIL-2010, entre as tarefas que compõem a próxima agenda apresentada ao país, encontramos a proposta de maximizar o impacto federal e o investimento num laboratório brasileiro de ação educacional⁷. O Banco apresenta as políticas que, no seu entendimento, poderiam acelerar o progresso do Brasil em direção a uma Educação Básica de classe mundial, indicando quatro recomendações para o ministro da educação naquela oportunidade: I. Manter em curso a atual política federal, II. Focar na eficiência da despesa, III. Criar

6 O termo *World Class* é identificado no documento direcionado para a Educação brasileira: *Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda* (WORLD BANK, 2010).

7 Cf. no original: “Maximizing federal impact and capitalizing on the Brazilian ‘education action lab’” (WORLD BANK, 2010, p. 82).

incentivos para a melhoria de todo o Estado e IV. Capitalizar, no sentido de tirar proveito, do laboratório de ação educacional (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010). Ao discorrer sobre o laboratório de educação, o BM indica que “dezenas de milhares de novas políticas e programas de educação criativos são postos à prova neste momento em todo o Brasil por secretarias de educação dinâmicas e orientadas para resultados” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 86). Sugere que “as experiências brasileiras devem ser seguidas e a oportunidade de estudá-las sistematicamente faz do Brasil um dos melhores laboratórios do mundo para a geração de evidências globais sobre ‘o que funciona’ na educação” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 86). Acrescenta que “uma das recomendações mais importantes para o próximo ministro federal é fomentar esta rica experiência de forma mais eficaz” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 86).

O ideário de padronização educacional pretendido pelo Banco fortalece-se com a publicação da sua estratégia para a próxima década – o WBES-2020 faz referência ao programa SABER (*System Assessment and Benchmarking for Education Results*), isto é, um sistema de avaliação e aferição dos resultados educacionais que pretende apoiar a implementação das ações descritas na *Estratégia 2011* (WORLD BANK, 2011). Entendemos que o desenvolvimento deste sistema se inscreve na ideologia da educação de classe mundial intencionada no sentido de articular uma base de informações globais e padronizar a formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho.

Para o Banco, jovens estão deixando a escola e ingressando no mercado de trabalho sem os conhecimentos, habilidades e competências para adaptarem-se a uma economia competitiva e globalizada. Essa demanda deve ser atendida por meio de uma avaliação que mede as habilidades e competências necessárias para competir efetivamente no mercado de trabalho (WORLD BANK, 2011). Nesse sentido, o programa proposto, na sua lógica, irá desenvolver ferramentas para ajudar os países a tornar possível essa aferição.

Os fundamentos que orientam a coleta de dados e a composição do SABER foram publicados pelo Banco em 2012, com o título *What Matters Most for Student Assessment Systems: a framework paper* (CLARKE, 2012). Trata-se de uma revisão das provas globais que identificam as políticas e instituições que mais importam para a promoção da aprendizagem para todos. O programa estaria “[...] construindo um conjunto de ferramentas de diagnóstico para examinar os sistemas de

educação e seus componentes políticos e confrontá-los com padrões globais, com melhores práticas e compará-los com políticas e práticas de outros países ao redor do mundo” (CLARKE, 2012, p. v).

O SABER possibilitaria “obter uma foto instantânea, simples, objetiva e atualizada sobre como o sistema está funcionando, quão bom é o seu desempenho e o que concretamente o sistema pode fazer para alcançar melhores resultados mensuráveis” (WORLD BANK, 2011, p. 40). Percebemos a constituição de um exército composto por sistemas, programas e instrumentos que buscam realizar avaliações e estabelecer comparações entre os países. Esta voracidade pela avaliação e padronização da Educação acentua-se e é utilizada em diferentes contextos e com estratégias diversificadas. Entre as conclusões apontadas, de acordo com o que chama ‘evidências’, está a seguinte: “a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11). Para o Banco, “todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50). Trata-se de uma ofensiva feroz aos professores, dado que é imputada a eles a má qualidade da educação na região.

A lógica da privatização coaduna-se à ideologia da padronização e perpassa toda a documentação estudada, reforçando a desqualificação da escola pública e dos docentes. No documento EEBRASIL, em tópico que se refere à Educação Básica “2010 – enfrentando o desafio?”, compreende que os sistemas educacionais desempenham um papel crítico no “empoderamento das pessoas em desenvolverem suas capacidades humanas completas” (WORLD BANK, 2010, p. 23). Advoga que, do ponto de vista econômico, sua eficiência pode ser julgada pelo desempenho de três funções principais: i) *desenvolvimento das habilidades da força de trabalho* para o crescimento econômico sustentável; ii) *contribuição para redução da pobreza e da desigualdade*, provendo oportunidade educacional para todos; e iii) *transformação de gastos educacionais em resultados* (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010).

A definição de sistema de educação abarca uma multiplicidade de ofertas educativas formais e não formais, providenciadas e/ou financiadas por entidades estatais ou não estatais e incluem “toda a gama de beneficiários e interessados nesses programas: professores,

treinadores, administradores, empregados e empregadores, estudantes e suas famílias” (WORLD BANK, 2011, p. 9). O Banco avalia que as estratégias educacionais adotadas no passado focaram muito em escolas formais fundadas e/ou geridas pelo governo e a nova estratégia defende que oportunidades de aprendizado vão muito além daquelas oferecidas pelo setor público, bem como pelos programas formais tradicionais.

O discurso do WBES-2020 enaltece a participação do setor privado na oferta educacional de muitos países e passa a ser considerado um provedor de serviço (*service providers*) que pode colaborar com os governos na composição do sistema educacional. A retórica do BM atua no sentido de criar uma convicção pública na qual o setor privado é entendido como colaborador do Estado na oferta educacional, considerando a impossibilidade de atendimento unicamente estatal. Desta forma, a disputa da iniciativa privada pelo campo educacional se acentua, principalmente no atendimento em nível superior de ensino.

O aumento da inserção privada na Educação se materializa na constituição das PPP (Parcerias Público-Privada). A nova estratégia para Educação, anunciada em 2011, enaltece este tipo de contrato entre o setor público e privado e argumenta que o crescimento do setor privado na prestação de serviços educacionais “foi desencadeado pela limitada capacidade de muitos governos em atender à crescente demanda por educação” (WORLD BANK, 2011, p. 11). Em documento denominado *The role and impact of public-private partnerships in education*, publicado pelo BM em 2009, as PPP são fervorosamente defendidas. Para Karen Mundy e Francine Menashy (2012, p. 118), pesquisadoras de políticas educacionais da Universidade de Toronto, Canadá, no documento supracitado o “Banco desempenha um papel que pode ser descrito não como um analista da política, mas como um defensor dela”. A expansão do papel do setor privado é promovida

[...] invocando a existência de problemas inerentes às escolas públicas; fornecendo evidências de que está inclinado para os casos em que a provisão privada pode ser mostrada como melhor nos resultados em testes padronizados, e negligenciando provas contrafactuais de resultados positivos provenientes de serviços públicos prestados (MENASHY, 2011; VERGER, 2011 apud MUNDY, MENASHY, 2012).

Ocorre que “o Banco Mundial e outros, muitas vezes usam o termo ‘parceria’ como uma forma de evitar o *ethos* negativo da privatização. [...] Parceria é um termo enganoso, em um mundo de imensa desigualdade de poder” (KLEES, SAMOFF, STROMQUIST, 2012 apud BASTOS, 2014, p. 3). Essa apologia à criação de mercados privados de serviços educacionais nos países periféricos “objetiva-se no irrestrito apoio ao peculiar *modus operandi* como os grandes conglomerados empresariais transnacionais da educação global estão expandindo seus bilionários negócios no setor educacional” (BASTOS, 2014, p. 5). O respaldo dado à crescente participação privada na provisão da Educação fica evidente nas propostas apresentadas pelo Banco, bem como na construção ideológica do seu discurso que, ao desqualificar a escola pública, aponta as PPP como solução para construção de uma Educação de qualidade.

FORMAÇÃO DOCENTE: TREINAMENTO PARA E NA SALA DE AULA

A mágica da educação – a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem – acontece na sala de aula. (BRUNS; LUQUE, 2014).

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

O Brasil não é o único a questionar a adequação de seus sistemas tradicionais de preparação de professores. [Estes programas] estão debaixo de fogo em todo o mundo, culpados pela má aprendizagem do aluno e do desempenho do sistema escolar. (WORLD BANK, 2001, p. 23).

A formação em serviço, altamente teórica, oferecida por muitas universidades brasileiras contrasta dramaticamente com as novas tendências em desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE. Lá, a formação é cada vez mais focada na transmissão do concreto, em estratégias e técnicas práticas destiladas a partir da observação de professores altamente eficazes em ação. (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 60).

A questão para os formuladores de políticas de educação é a evidência substancial de investigação de que as qualificações formais acadêmicas dos professores têm pouca correlação com a sua eficácia em sala de aula. (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 50).

Altos níveis de formação, mas habilidades cognitivas precárias. [...] o aumento da Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que o promédio global de estudantes do ensino superior. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 7).

Evidencia-se o esforço em denegrir a formação tida como ‘tradicional’ no âmbito acadêmico, tanto inicial quanto em serviço, e sua tentativa de imputar-lhe desempenhos escolares ruins – subjaz aqui uma crítica às instituições públicas de formação. Em contraposição à fundamentação teórica, apresenta estratégias e técnicas oriundas de observações de professores em ‘ação’, confirmando sua orientação formativa de treinamento para e pela sala de aula.

O BM tece uma rede argumentativa que visa destituir os programas de formação do magistério da sua incumbência, desqualificando com especificidade os cursos de Pedagogia. Entende que a graduação neste curso é uma “forma relativamente fácil de obter uma graduação” (WORLD BANK, 2001, p. 22). Na compreensão de Pansardi (2011, p. 138):

Uma das grandes críticas à pedagogia seria sua desvinculação do processo produtivo, seu caráter teórico e humanista, sua falta de objetividade e praticidade. [Pretende] levar o modelo empresarial para a educação caracterizado pela flexibilidade, polivalente, que atenda às necessidades flutuantes do mercado.

Tal retórica é identificada tanto no EEBRASIL-2010 como no PE-2014 em que projetos de “preparação, treinamento e desenvolvimento profissional” estão direcionados aos professores em atuação, numa intenção clara de formar e reformar as práticas docentes, orientados por um pensamento extremamente pragmático e com profundo descaso com a reflexão teórica. No documento mais contemporâneo do Banco ao Brasil, EEBRASIL-2010, a formação docente apresenta nítida orientação para a prática, realizando-se distinções entre duas formas de qualificação: *theory-oriented courses versus practice-oriented training*, ou seja, cursos orientados pela teoria e treinamentos orientados pela prática. Ademais, a indicação é, notadamente, para o desenvolvimento de treinamento em serviço.

A fim de reforçar a ideia de que toda criança pode aprender e que só depende da escola e do professor, afirma que as propostas de formação em serviço, altamente teóricas, oferecidas por muitas universidades brasileiras, contrastam com as novas tendências desenvolvidas pelos países da OCDE. Seguindo as ‘novas tendências’, o treinamento é focado na transmissão de estratégias e técnicas práticas, pelas quais se enfatizam a importância do gerenciamento do tempo de sala de aula para maximizar o aprendizado; do planejamento de aulas e atividades que mantenham os estudantes engajados, além da avaliação contínua do progresso.

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e ‘em atividade’ [*on task*]. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva. (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 9).

Não resta dúvida quanto ao projeto de formação docente constante nos documentos do Banco. O professor a ser “produzido” deve ser instrumental e tarefeiro. Segundo a hipótese de Shiroma e Evangelista (2004, p. 535),

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a

sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada⁸.

A proposta de formação “desintelectualizada” intenciona usurpar do professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da Educação, da historicidade do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e de sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos “curso” e “treinamento”, bem como “teoria” e “prática”, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento, não de formação de professores.

O discurso reformador do Banco apresenta proposições para a formação docente, tida como obsoleta, que se orientam por um olhar pragmático sobre a sala de aula. No seu entendimento a formação dita tradicional, alicerçada nos conhecimentos teórico-científico e pedagógico, é considerada impertinente para as demandas do mercado por uma formação prática e flexível. Tendo em vista legitimar sua pregação, o BM recorre a diagnósticos, análises e propostas que desqualificam a formação e a atuação do professor, espalhando-a pela contratação e formas de remuneração. Suas orientações políticas para a Educação se assentam em mecanismos de responsabilização e avaliação docentes, focados em resultados de aprendizagem e desempenho que desconsidaram os múltiplos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem o processo de escolarização – o que é claro.

O Banco, ao tomar a sala de aula como foco de seu interesse o faz descolando-a da totalidade social e faz recair a responsabilidade pela ‘qualidade’ da Educação unicamente sobre a escola e o professor, mas o professor em sala de aula. Num pragmatismo extremado, entende que práticas identificadas como positivas devem embasar programas de desenvolvimento profissional, razão pela qual afirma que:

8 Sobre a expropriação do saber docente Cf. Evangelista e Leher (2012).

[...] com o apoio da equipe de educação do Banco, os sistemas escolares também estão usando métodos de observação de sala de aula padronizados, desenvolvidos nos países da OCDE, para olhar “dentro da caixa preta” da sala de aula e identificar exemplos de práticas docentes excelentes que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 9).

A análise do *corpus* documental evidenciou um processo de entronização da sala de aula ao enaltece-la como *locus* potencialmente promotor da Educação de qualidade que, por sua vez, residiria na qualidade da aprendizagem, responsabilidade do professor.

A exaltação da sala de aula lastreia-se na sua potencialidade de formação e conformação da classe trabalhadora, por meio da atuação do professor, quando orientada pela ideologia capitalista. Na publicação PE-2014, a sala de aula também é objeto de análise e investigação. O subtítulo ‘Os professores da América Latina e do Caribe em sala de aula’ apresenta uma pesquisa e, de acordo com ela, “no período entre 2009 e 2013 foram observadas mais de 15.000 salas de aula em mais de 3.000 escolas de sete países diferentes: o maior estudo internacional desse tipo jamais realizado”, com visitas não anunciadas “a amostras representativas de escolas de âmbito nacional (ou subnacional)”, em que “observadores treinados utilizaram um protocolo de pesquisa padronizado chamado ‘Retrato da sala de aula de *Stallings*’” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11).

A pesquisa é generalista e descolada das condições objetivas do processo educativo, pois não considera os aspectos estruturais e conjunturais da realidade, as condições de trabalho dos professores e funcionamento das escolas, nem diferencia os contextos de análise, generalizando afirmações para um cenário tão diverso como a América Latina e Caribe. Além disso, ao apresentar o protocolo de pesquisa padronizado ‘Retrato da sala de aula de *Stallings*’, desenvolvido nos Estados Unidos, afirma que “os resultados da América Latina e do Caribe podem ser comparados com os dados dos sistemas escolares dos EUA coletados durante várias décadas pelos pesquisadores *Stallings* e *Knight* (2003)” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12).

Disso decorre que, além da ideologia de entronização da sala de aula, o discurso do Banco promove também a abstração do professor do campo de sua objetividade histórica. Este reducionismo expressa

a (má) fé de que ‘experiências exitosas’ possam ser replicadas indistintamente ao redor do globo, padronizando a formação da classe trabalhadora, orientada pelas demandas do capital. Justamente por isso a sala de aula é tomada como *locus* de inculcação da sua sociabilidade e de desenvolvimento de uma formação cambiável, sensível às necessidades do mercado.

Alia-se à exaltação da sala de aula a retórica da profissionalização docente que, impressa na empiria, traz para a escola conceitos do campo empresarial e pretende punir ou recompensar o professor de acordo com o desempenho aferido em avaliações. Este modelo pauta-se no controle da ação docente, na formação pela e para a prática, no desenvolvimento de competências. Para instituir tal modelo, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 99):

[...] foi necessário peculiar estratagemas de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O artilho consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

Os mecanismos de adestramento docente, preocupados em treinar, selecionar e avaliar professores, de acordo com a orientação gerencial, adensam-se progressivamente na documentação analisada. O propósito de docilização explicita-se na orientação para o estabelecimento de padrões docentes e em expressões como “*standards of practice and performance; professional standards of teaching; teacher certification standards; standardized tests and exams; standards for teachers; standardized classroom observation methods; global standards; national standards; standardized protocols; teacher preparation and recruitment standards; learning and teaching standards*”⁹. Para o BM, “padrões nacionais para professores – articulando o que um professor deve saber e ser capaz

9 Em português: “Padrões de prática e desempenho; padrões profissionais de ensino; padrões de certificação de professores; testes e exames padronizados; normas para os professores; métodos de observação em sala de aula padronizados; padrões globais; normas nacionais; protocolos padronizados; preparação e recrutamento dos professores normas; padrões de ensino e aprendizagem”.

de fazer – são uma etapa importante no desenvolvimento de um corpo docente mais profissional” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28). O documento EEBRASIL-2010 enaltece as políticas educacionais brasileiras e reporta-se para esta ideia de padronização:

Políticas educacionais de nível federal, estadual e municipal têm sido progressistas e inovadoras em outras áreas também. A forte função normativa do Ministério da Educação abrange novos padrões para professores, programas de formação profissional de professores de mais alta qualidade e seleção de livros escolares. (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 4).

A tentativa de uniformização da Educação, por meio de padrões de preparação e recrutamento dos professores, de ensino e aprendizagem, de certificação docente, entre outros, é desenvolvida com referência a modelos de padrões produtivos e empresariais. Ademais, estes padrões constituirão bases para mecanismos de avaliação e responsabilização, bem como contratação e remuneração, incidindo na formação da subjetividade e na atuação docente, fomentando a individualização e a fragmentação política entre os professores. Da mesma maneira, manifesta-se como pressão sobre os programas de formação do magistério, notadamente aqueles desenvolvidos em serviço ou, ainda, constantes em programas de formação continuada por meio de orientações e diretrizes político-pedagógicas.

Os padrões referidos devem se estabelecer de acordo com práticas docentes ‘de qualidade’ observadas e aferidas em sala de aula, promovidas como ‘experiências exitosas’, desconsiderando a produção histórica do conhecimento científico sobre Educação e docência. A sala de aula, nessa perspectiva, se apresenta como ‘oficina do diabo’, funcional ao capital em seu movimento econômico. O projeto político-educacional do BM promove a abstração da sala de aula e a retira do campo de sua objetividade histórica.

Das publicações analisadas, o WBSE-2020 refere-se ao Programa SABER, origem da ferramenta *SABER-Teachers*, que objetiva coletar e analisar dados sobre políticas docentes. Conforme informações na página do BM¹⁰, o *SABER-Teachers*:

10 Website do Banco Mundial: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1>>.

[...] documenta e analisa as políticas docentes que governam as escolas públicas nos sistemas de educação em todo o mundo, tanto em países desenvolvidos e em desenvolvimento. De todos os fatores sob o controle de um sistema de ensino, a eficácia do professor é o mais importante para prever a aprendizagem dos alunos. O Saber-Teachers capacita os países com a informação de que necessitam para alinhar suas políticas docentes e tornar os professores o mais eficazes possível. O objetivo final: melhorar a aprendizagem para todas as crianças e jovens.

O *SABER-Teacher* é um subprojeto sobre políticas para professores e objetiva caracterizar os sistemas de educação, documentar a eficiência educacional e os indicadores de desempenho entre os países. Tem como base para a coleta de dados “o relatório ‘*What Matters*’ – um relatório de revisão minuciosa das evidências globais que identificam as políticas e instituições que mais importam para a promoção da aprendizagem para todos” (*website* do Banco Mundial). *What matters most for teachers policies: a framework paper*, publicado em 2013, faz parte da série de relatórios produzidos no âmbito do Programa SABER. Apresenta objetivos políticos, como denomina o Banco, *policy goal*. Os oito objetivos elencados no que concerne às políticas docentes são: 1) definir *expectativas claras* para os professores; 2) atrair os melhores para o ensino; 3) preparar os professores com formação e experiência *úteis*; 4) conciliar as habilidades docentes com as necessidades dos alunos; 5) conduzir os professores com *princípios fortes*; 6) *monitoramento* do ensino e da aprendizagem; 7) apoiar os professores para melhoria da *instrução*; 8) motivar os professores para o *desempenho* (WORLD BANK, 2013).

Essas metas são um ultraje aos professores, pois desqualificam e destituem a natureza do seu trabalho. A pretensão de monitoramento do ensino e da aprendizagem é uma forma de promover o controle da ação docente no âmbito da escola e, principalmente, da sala de aula. Configura-se numa investida do BM em tentar controlar todos os aspectos da Educação. Ao tratar destes objetivos, quando se encontravam apenas no *site* do Banco, Siqueira (2012, p. 78) entendeu que fragilizavam a autoridade docente:

[...] reduzindo sua formação para serem treinados em habilidades úteis, permitindo um assalto sobre os seus direitos (contratação, licenças

sabáticas e benefícios de aposentadoria), obrigando-os a desenvolver sua docência para melhorar os resultados dos alunos em testes de avaliação internacionais, promovendo a submissão a diretores autoritários e inflexíveis, utilizando instrumentos de medição para fiscalizar o ensino e a aprendizagem, promovendo a competição e o medo da punição, ou até mesmo demissão, para fazer os professores atingir objetivos definidos.

O desenvolvimento de mecanismos como o *SABER-Teacher* demonstra que o Banco tem perseguido com afincos seu intento. A nova estratégia “busca atingir o objetivo mais amplo de ‘Educação para todos’, promovendo reformas dos sistemas educacionais dos países e construindo uma base de conhecimento global poderosa o suficiente para guiar essas reformas” (WORLD BANK, 2011, p. iv). Alves (2011, p. 59) contribui para o entendimento dessa política ao discutir a noção de protagonismo docente na reforma educacional proposta pela Rede Kipus de Formação Docente, vinculada à UNESCO, para América Latina e Caribe após os anos de 2000, concluindo 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.

Evangelista (2009) considera que a noção de protagonismo – como a de “empoderamento”¹¹ – constitui o processo de reconversão docente, envolvendo o conceito de Educação, as instituições formadoras, seus conteúdos formativos e os formadores do quadro do magistério. Em outras palavras, por meio da Kipus, providenciava-se uma intervenção profunda na formação da consciência educativa nos países da região. A Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI, 2003) fez sua parte, chamando os professores para que se:

11 “Carvalho (2015, p. 181) examina o tema do ‘empoderamento’, indicando que, quer como conceito, termo ou estratégia de intervenção, cumpre, pelo menos, quatro funções tendo em vista produzir: 1) o ‘descassamento da classe trabalhadora’; 2) a ‘mistificação ideológica’; 3) o ‘apassivamento da classe trabalhadora e suas organizações’ e 4) a ‘desresponsabilização do Estado e desoneração do capital’.” (EVANGELISTA, 2015).

[...] “perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”, según las distintas miradas que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, “competencias”, de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI.

Diferentes OM conjugaram esforços para a reconversão docente tendo como horizonte a consecução da “qualidade da educação”, lema ao qual subjaz o desiderato de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico (EVANGELISTA, 2009). A retórica do quão importante são os professores para a qualidade da Educação encontra limites na própria compreensão do Banco e se desnuda em suas próprias palavras: reduzido à sala de aula, tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos, desenvolvendo um trabalho que, presumivelmente, qualquer um pode desempenhar.

Diante disso, a docência estreitada, reduzida à prática, absolutizada como evento na sala de aula, corre o risco de ver perder sua apreensão como fruto da totalidade da realidade social, bem como sua capacidade de pensar-se de forma dialética, potencialmente crítica. A hipótese de uma docência articulada aos interesses da classe trabalhadora e não adequada ao projeto societário neoliberal, capitalista, evidentemente é tarefa de outra esfera de organização social. Nas palavras de Gramsci (1991, p. 131-132):

[...] na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Ao tomar a sala de aula como alvo das suas proposições políticos-educacionais intenciona desenvolver uma formação funcional ao movimento econômico capitalista em seus aspectos estruturais e conjunturais. Para o primeiro, promove a manutenção das relações Capital-Trabalho e da hegemonia burguesa; para o segundo, opera a

reposição contínua dessas relações, desta hegemonia e da formação para o trabalho simples majoritariamente. A pretensa qualidade da Educação é vazia, no sentido de que é preenchida conjunturalmente, de acordo com as demandas da economia – resta dizer, cambiante. Assim, a sala de aula torna-se oficina para execução dos projetos desumanizantes do capital e o professor treinado para levar a cabo tal desígnio diabólico – a inculcação da sociabilidade do capital – assumindo-se a existência de resistências, embora não sejam aqui discutidas. De outro lado, Evangelista (2016, p.6) entende que “se a ‘educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema capital’, nem é ‘capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical’ (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), a internalização da lógica do capital está nela presente, explicação plausível para o esforço do Estado e de Organizações Multilaterais (OM) de reconverter os professores”.

PROFESSOR APRENDIZ, PROFESSOR TREINÁVEL: A ETERNA OBSOLESCÊNCIA DOCENTE

[...] *tratar os professores como aprendizes é a chave para a reforma de qualidade.*
(WORLD BANK, 2001, p. XII).

O projeto de formação em debate coloca o professor na condição de aprendiz, no que podemos chamar de “eterna obsolescência docente” em analogia à tese de Rodrigues (2008)¹². Ao discutir as matrizes históricas da noção de *educação ao longo da vida*, eixo orientador do modelo de educação para o século XXI da UNESCO e União Europeia, Rodrigues (2008, p. 159, grifo da autora) entende “que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais”. Essa perspectiva, guardadas as diferenças, se inscreve nos documentos estudados, pois as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em

12 Referência à tese de Rodrigues (2008), intitulada *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*.

detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável. A conceituação articulada por pelo autor, ofereceu-nos uma hipótese explicativa para a proposta de formação do BM, posto que também se insere num movimento de eterna ‘obsolescência docente’, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. Imen ([2007?], p.11) sinalizou para esse problema, afirmando que a “obsolescência de los saberes docentes” estava na base da reconversão laboral e formativa. A lógica do treinamento, medular nas políticas educacionais propostas e na reconversão docente, compõe o fenômeno ‘tornar-se-professor sem nunca chegar-a-sê-lo’!

Tratar o professor como aprendiz é coerente com a retórica do Banco, pois se a sala de aula é o foco que orienta o treinamento docente e, por seu turno, o treinamento é percebido como algo cambiável, sensível às demandas da economia, logo o professor tarefeiro e tecnicista constitui-se como constante aprendiz, eternamente ultrapassável e descartável no que tange à sua “consciência”. A má qualidade da Educação é dada como de responsabilidade do professor obsoleto diante das atuais demandas do mercado à escola e à sala de aula. A eterna obsolescência docente se verifica na medida em que este não é o professor desejado pelo BM. Porém, submetido ao projeto do capital – treinamento prático orientado para e pela sala de aula – poderá sê-lo. Será?

Para OM, como BM e UNESCO, a Educação consiste num processo ao longo da vida do que decorre que o professor nunca estará ‘pronto’; estará num constante ‘devir’, obsoleto, subordinado às demandas econômicas que subalternizam a escola. Formado no fio da navalha, configura-se como sujeito que sempre ‘não é’, mas sempre ‘poderá ser’. Eterno aprendiz porque a cada plano alcançado renova-se o seu ‘não é’, ponto de partida para um novo ‘poderá ser’.

É preciso esclarecer a concepção de Educação ao longo da vida, posto que não negamos a condição eminentemente humana e histórica de constante interação social, de desenvolvimento intelectual e subjetivo, de capacidade de construções representativas do mundo e de intervenção. Rodrigues (2014, p. 232) assinalou importante diferenciação na definição de Educação ao longo da vida:

É necessário distinguir o uso que se faz da expressão ‘educação ao longo da vida’ para que não se alimente a hipótese de que ambos os campos

– do pensamento conservador e da tradição marxista – referem-se à mesma coisa ou de que poderia haver algum nível e aproximação entre eles de modo que o segundo viesse a legitimar o primeiro.

A autora baseia-se em Mészáros (2005 apud RODRIGUES, 2008, p. 232, grifo da autora) para concluir que:

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: ‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato que quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender’. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autor-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

A apropriação do conceito pelo pensamento conservador e neoliberal é funcional à reposição da hegemonia burguesa, à manutenção da relação de exploração do Trabalho pelo Capital, da exploração das pessoas e da precarização da vida. Curiosamente, a expressão *life-long learning* não aparece de maneira explícita nos demais documentos analisados, mas outros elementos compõem esta concepção, como a desvalorização da formação inicial e sua orientação na lógica do treinamento, a ênfase em processos de certificação ao longo da carreira com base em competências, a criação de padrões de ensino e aprendizagem e de mecanismos de avaliação constante. Para o Banco Mundial:

Em um mundo em que as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante – para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida – as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1).

Dessa forma, seu projeto tem como estratégias de implementação a formação continuada e em serviço, orientadas pelas demandas práticas de sala de aula, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames

de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério. Entendemos que a obsolescência docente, sintetizada na figura do professor aprendiz, treinado para aquisição de práticas de ensino padronizadas, constitui o projeto de formação de professores do Banco Mundial para os países de capitalismo dependente e coloca a Educação da classe trabalhadora a serviço do movimento econômico do capital.

Justifica-se, pois, que a formação prescindia do aprofundamento e da reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos da formação e da historicidade humana, da sua constituição político-econômica social. Ao contrário, o professor é chamado a operacionalizar com uma atuação restrita à sala de aula a formação cambiante para o capital, ação desvinculada de reflexão – o que é impossível. As demandas colocadas pela economia mudam; muda, em consequência, a formação do professor; o professor vive em permanente processo de “aprendiz de professor”, com consequências imprevisíveis talvez para sua constituição como profissional.

Nesse sentido, não apenas a formação docente encontra-se sob ameaça do capital, mas a própria compreensão do que é ser professor e sua natureza política, pois a ofensiva das proposições do BM atinge também a organização sindical dos professores. Dos seis documentos examinados somente o PE-2014 aborda diretamente esta questão: “os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48). Alertamos, ainda que secundariamente em nossa pesquisa, para o incremento de uma nova estratégia que, juntamente com as demais discutidas, visa o enfraquecimento dos professores no enfretamento de uma política bancomundialista cada vez mais perversa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mari Celma Matos M. *Rede Kipus* e formação docente na América Latina e Caribe: do protagonismo à subordinação. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2011.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez., 2007.

BASTOS, Remo M. B. *Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista*. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. *Achieving World Class Education in Brazil: the next agenda*. Washington: World Bank, 2010. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEMENT0hieving0World0Class0.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Great Teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank, 2014. Disponível em <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.

CLARKE, Marguerite. *What Matters Most for Student Assessment Systems: a framework paper*. Washington: World Bank, 2012. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/216631468149691772/pdf/682350WP00PUBL0WP10READ0web04019012.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

COSTA, Lucia Cortes da. *Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DECKER, Aline. *A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)*. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e Socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação de professores: um bem mercadejável?* Florianópolis: GEPETO/UFSC, 2015. Mimeografado.

EVANGELISTA, Olinda. Rede Kipus e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2009, Cascavel. *Anais...* Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabcompleto_rede_kipus_reconversao_docente.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

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*, Niterói, RJ, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IMEN, Pablo. *En torno a la “Profesionalización Docente” y las instituciones educativas: apuntes para el debate*. Buenos Aires: Fisyp, [2007?]. Disponível em: <<http://fisyp.rcc.com.ar/Imen.ProfesDocente.htm>>. Acesso em: 26 maio 2007.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro Revista*, [S.l.], n. 3, p.19-30, fev. 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNDY, Karen; MENASHY, Francine. The World Bank, the international finance corporation, and private sector participation in basic education: examining the education sector strategy 2020. In COLLINS, Christopher S.; WISEMAN, Alexander W. (Ed.). *Education Strategy in the Developing World: revising the World Bank's Education Policy*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2012. (International Perspectives on Education and Society, v. 16). p. 113-131.

NEVES, Lucia M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

NEVES, Lúcia M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OEI. Organização de Estados Ibero-americanos. Plan de Cooperación: renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 13., set. de 2003, Tarija. Disponível em: < http://www.oei.es/historico/xiicie_doc03.htm>. Acesso em: 20 maio 2005.

PANSARDI, Marcos V. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.

PEREIRA, João M. M. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João M. M.; PRONKO, Marcela A. (Org.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJVFIOCRUIZ, 2014.

PRONKO, Marcela A. O público e o privado nas políticas educacionais contemporâneas. In: JORNADA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2014.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 18, n. 61, dez. 1997.

SHIROMA, Eneida O.; CUNHA, Thais M. *Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década*. Florianópolis: GEPETO/UFSC, 2015. (mimeo).

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre).

SIQUEIRA, Angela C. de. The 2020 World Bank Education Strategy: nothing new, or the same old gospel. In: KLEES, S. J.; SAMOFF, J.; STROMQUIST, N. P. (Ed.). *The World Bank and Education: critiques and alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

ZANARDINI, JOÃO 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, SP: Junqueira Marin, 2014.

WORLD BANK. *Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework*. Washington: World Bank, 6 dez. 2001. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.

WORLD BANK. *Education sector strategy update: achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*. Washington: World Bank, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.

WORLD BANK. *Learning for All*: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington: World Bank, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.

WORLDBANK. *What matters most for teachers policies*: a framework paper. Washington: World Bank, 2013. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/503591468331856077/pdf/901820NWP0no4000Box385307B00PUBLIC0.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

4. REDE KIPUS E A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO: O PROTAGONISMO DOCENTE

Mari Celma Alves

INTRODUÇÃO

A proposição ‘protagonismo docente’ foi difundida pela Rede Docente da América Latina e Caribe, Rede Kipus¹, criada em 2003 no Chile. Vinculada à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), liga-se à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultou da ação conjunta dessas agências e dos participantes do Encontro de Universidades Pedagógicas de países da região em Santiago. A OREALC, criada em 1963, tem o propósito de gerar e difundir informação e conhecimento, elaborar orientações de políticas públicas, assessorar e apoiar tecnicamente os países e promover diálogo, intercâmbio e cooperação entre governos, universidades e centros de pesquisa, sociedade civil, setor privado e organismos internacionais (UNESCO, 2015).

As formulações da UNESCO, no início dos anos 2000, assentavam-se numa perspectiva educativa na qual o termo ‘protagonismo’ e correlatos, como protagônico e protagonista, assumiam importante papel. Propugnava-se que qualquer mudança educacional – nesse caso, as reformas desencadeadas na região a partir dos anos de 1990 – dependeria do professor, isto é, de seu ‘protagonismo’. A proposição extrapolava o âmbito da educação e encontrava seu sentido determinante nas exigências de efetivação do projeto neoliberal² de

1 “El quipus, fue un sistema de comunicación de los pueblos andinos o un mecanismo de registro de información, estadística o hechos históricos. También algunos afirman que era una forma de levantar información para planificar y ‘rendir cuentas’” (UNESCO, 2011).

2 Algumas categorias foram articuladas para explicar – aparentialmente – as transformações ocorridas no último quartel do século XX: globalização, mundialização e neoliberalismo. Em graus diferentes, tendiam a afastar-se dos conceitos clássicos que, menos do que problematizados, foram deixados à sombra. O termo globalização (e, logo depois, “nova

sociabilidade com vistas à manutenção da ordem capitalista.

A Rede Kipus tinha a finalidade de potencializar as atividades educacionais na América Latina e no Caribe no tocante à formação docente. Até o ano de 2014 compunha as Redes Regionais³ implementadas pela UNESCO-OREALC. Essas redes, como conjunto de pessoas e organizações articuladas em torno de interesses comuns, conforme estabelecido na *homepage* da UNESCO, trabalhavam com escolas, docentes, investigadores, ministros e profissionais de ministérios de educação e propunham gerar cooperação e sinergia entre os distintos “atores” e instituições nos países da região e entre eles durante a implementação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)⁴. A Kipus,

ordem mundial”) foi amplamente utilizado para descrever de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais, potencializada após o término da Guerra Fria. Tornou-se um bordão repetido à exaustão, ora como miragem de um mundo de consumo sem conflitos, ora como terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos “ajustes” e expropriações. Demonstrava-se, assim, claramente seu teor ideológico e laudatório com relação ao capitalismo, considerado como ápice insuperável, o “fim da História”, procurando dissolver o conceito de imperialismo. A categoria de neoliberalismo também continha um teor fortemente descritivo, aplicando-se a uma política, ideologia e a práticas econômicas que reivindicavam abertamente o ultraliberalismo, porém com forte viés de denúncia. Tem como núcleo o contraste fundamental com o período anterior, considerado por muitos como “áureo” (keynesiano ou Estado de Bem-estar Social), o que reduz a percepção do conteúdo similarmente capitalista e imperialista que liga os dois períodos, assim como apaga a discrepância que predominara entre a existência da população trabalhadora nacional nos países imperialistas e nos demais. A categoria mundialização procura dar conta do duplo fenômeno, globalização e neoliberalismo, com viés fortemente crítico, associando-a à expansão de um certo tipo de capitalismo (financeirizado), a um certo tipo de política e de ideologia (neoliberal) sem eliminar as características do imperialismo. François Chesnais, principal autor crítico a introduzir essa noção, justifica-o pela contraposição ao termo globalização, de origem anglo-saxônica, mantendo, porém, a amplitude mundial do fenômeno. “O termo, entretanto, retira a centralidade dos conceitos de capitalismo e de imperialismo, que cumprem ainda um papel central” (FONTES, 1998, p. 154-155).

- 3 Quais sejam: Rede Regional de Inovações Educativas (Innovemos); Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE); Sistema Regional de Informação (SIRI) (UNESCO, 2015).
- 4 O PRELAC resultou do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Foi criado como estratégia para o cumprimento das metas do programa “Educação para Todos”, principalmente em relação à promoção da qualidade da educação. O projeto objetivava promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade voltado para o desenvolvimento humano. Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prelac>>. Acesso em: 2 out. 2015.

especificamente, buscava firmar aliança com organizações e pessoas, o desenvolvimento profissional e humano dos docentes, considerando necessário fortalecer seu protagonismo (UNESCO, 2011)⁵.

As primeiras leituras dos seus documentos evidenciaram o uso recorrente do termo ‘protagonismo’ e variantes, veio de pesquisa importante pelas inúmeras implicações políticas e ideológicas subjacentes ao discurso do ‘protagonismo docente’ na formação inicial e continuada do professor. A observação da aparente e óbvia realidade permitiu inicialmente apenas a inquietação quanto ao uso

5 A página original da rede (Disponível em: <<http://www.redkipus.org/index.php>>) está desativada, mas é referida no Portal da UNESCO (Disponível em: <<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>>). Em 2014, no Equador, realizou-se o *III Encuentro de la Red KIPUS*, em conjunto com o *II Seminario de la Red ESTRADO*. Nesse evento, os objetivos foram: “- Generar un espacio de reflexión sobre la situación de la formación docente en el Ecuador y en algunos países de América Latina. - Analizar las condiciones en que se realizan las reformas actuales y el lugar en que se encuentran los docentes dentro de estas dinámicas de implementación de cambios y nuevas regulaciones. - Fortalecer la Red ESTRADO y Red KIPUS, mediante el intercambio entre equipos e investigadores del Ecuador y de otros países de la región que desarrollan estudios sobre Trabajo docente.” (RED ESTRADO, 2015). Na Argentina, mantém uma página (Disponível em: <<http://redkipus.unipe.edu.ar/>>); nela consta que está em curso sua dinamização, da qual fez parte um encontro, em agosto de 2014, na Bahia, que organizou o VII Seminario Internacional “Valorización de la profesión y la formación docente: tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión”, em abril de 2016, em Buenos Aires. De acordo com sua página, El propósito del encuentro será profundizar la discusión acerca de la posibilidad de construir una identidad latinoamericana en el pensamiento pedagógico actual, haciendo foco en los principios que organizan los sistemas de formación docente. (RED KIPUS, 2016). Da comissão organizadora fizeram parte as Universidades Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires; Autónoma de Entre Ríos; General Sarmiento y de Tierra de Fuego; Pedagógica Nacional de México. Da comissão acadêmica participaram as Universidades Federais de Juiz de Fora e de Ouro Preto. Em 2007, iniciou-se o projeto “Doutorado internacional com foco na profissão docente”, da Rede em aliança com 11 universidades e aval da UNESCO (ALVES, 2011, p. 31-32). Em 2016 foi lançado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o Edital nº 03/2016 – Doutorado Latino-Americano 2017 para seleção de candidatos. No Edital se esclarece que o curso faz parte “do Acordo Marco de Cooperação Acadêmica Interinstitucional para oferta do Programa Latino-Americano de Doutorado em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, nos termos do convênio internacional firmado entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe, OREALC/Instituto de Educação Superior da UNESCO para a América Latina e Caribe – IESALC, Rede Kipus, Universidad Pedagógica Nacional (México), Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazan” (Honduras), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), Pontificia Universidad Católica (Peru), Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (Chile), Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) Universidad del Bío-Bío (Chile) e Universidad de la Frontera (Chile)” (UFMG, 2016).

desse discurso nos documentos lidos. No nível do senso comum incomodava o fato de perceber certo apelo ao professor como “grande salvador” da educação e “grande solução” dos males sociais. Associando ‘protagonismo’ a ‘docente’ nos documentos disponíveis na *homepage* da Rede, analisamos o significado político e ideológico do discurso que afirma a necessidade do ‘protagonismo docente’ como conteúdo fundamental na formação inicial e continuada do professor. Procuramos as similaridades, os antagonismos e as perspectivas às quais se articulavam a concepção ‘protagonismo docente’, tanto na Rede como entre intelectuais brasileiros no período entre 2002 e 2013.

ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tomando os documentos da Kípus e a produção nacional sobre o tema em tela, consideramos que o alerta de Oliveira (2005, p. 36) – “[...] a realidade não se limita ao imediatamente dado, pensado ou sentido” – colaborava para a sua apreensão mais rigorosa. Entendemos que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 2002, p. 16). O mundo cotidiano em que nos movemos se caracteriza pela sua regularidade, imediatismo e evidência em que os fenômenos vividos penetram na consciência dos indivíduos assumindo um aspecto independente e natural, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade. A este mundo pertencem os fenômenos externos, do tráfico e da manipulação, das representações comuns e dos objetos fixados, que dão a impressão de naturalizados e não resultados de relações sociais.

Assinalamos a contribuição de Fairclough (2001) que considera o uso de linguagem como prática social, implicando tanto no modo como as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros quanto no modo de representação e significação deste. O uso da linguagem como prática social “[...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Desnaturalizando-se o discurso se compreende seu processo de significação. Orlandi (2007) afirma que as condições para a produção de um discurso e, portanto, seu processo de significação respeitam determinados fatores. Estes correspondem à relação de sentidos (um dizer aponta outros dizeres), às relações de forças (o lugar de onde parte o discurso o constitui) e ao mecanismo de antecipação (capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor) e que todos os fatores repousam no que é chamado de formações imaginárias. Assinala a autora que:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2007, p. 42).

Destaca-se, assim, a importância de se explicitar o modo como os sentidos são produzidos e o que está dito (ORLANDI, 2007). Neste caso, se tratou de identificar os fatores que de algum modo determinaram a construção do processo de significação da formulação ‘protagonismo docente’ e sua articulação com a Rede. O primeiro fator relacionou-se ao termo ‘protagonismo’ e aos seus sentidos; o segundo era que a Kipus representava o lugar de onde partia o discurso, desse modo, também o constituindo, assim como as relações de poder e interesses a que respondia. Por fim, consideramos que portava um discurso direcionado ao docente, o que era evidente. Tomar o uso da linguagem não como atividade puramente individual, mas como prática social determinada pela atuação de sujeitos e grupos sociais (DIAS, 2009), como mediação entre o homem e a realidade, permitiu compreender o uso nos documentos da Rede, mas também além destes, do termo protagonismo associado ao docente e à sua formação inicial e continuada.

De um ponto de vista formal, o termo ‘protagonista’, conforme o *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2001), significa “personagem principal”, “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento ou numa obra literária”. No caso investigado,

o termo qualificava a pessoa do docente, estruturando-o como ‘protagonismo docente’ ou ‘professor protagonista’. Observamos que o termo adjetiva o sujeito – docente –, evidenciando uma característica a ser assumida na sua função. Na produção acadêmica brasileira no período de 2002 a 2013, evidenciou-se que o uso do termo ‘protagonista’ praticamente duplicou, saltando de 119 para 261 trabalhos. Tal aumento no uso da proposição ‘protagonismo ou protagonista’ associada ao docente articulou-se à estratégia da chamada ‘nova pedagogia da hegemonia’⁶, ou seja, ao projeto neoliberal de sociabilidade desenvolvido pelo Estado capitalista, a partir da década de 1990, com vistas à reprodução do capital e à manutenção da hegemonia burguesa. Também evidenciou a proposta de construção de um consenso em torno de um modelo de professor que atendessem aos interessados na reprodução e consolidação das relações capitalistas de produção. Neves e Sant’Anna (2005) assinalam que a construção do projeto neoliberal teve início no limiar do século XX e se constituiu de ações nas esferas econômica e política. Segundo os autores, há:

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital [...] a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 20).

6 Trata-se de conceito estudado e discutido pelo Coletivo de Estudo de Política Educacional, vinculado à época à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), e coordenado pela professora Lúcia Neves. O conceito ‘nova pedagogia da hegemonia’ inspira-se no pensador italiano Antonio Gramsci e significa que as ações materializadas na aparelhagem estatal e em organizações da sociedade civil, iniciada nos anos finais da década de 1960, configuraram uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Tal pedagogia tem por objetivo gerar, transmitir e garantir o conformismo das massas, a dominação, o consenso e conseguir adeptos em torno dos valores e da concepção de mundo da classe dominante. É chamada de ‘nova’ em função do fato de que são os conteúdos neoliberais da Terceira Via [ver nota n.12] que lhe conferem sentido. A ‘nova pedagogia da hegemonia’ tem consolidado, via intelectuais orgânicos individuais e coletivos, o exercício da dominação por meio de processos educativos positivos. Segundo os pesquisadores do Coletivo, estamos diante de um processo de repolitização que tem desorganizado uma visão crítica do capitalismo (NEVES, SANT’ANNA, 2005).

Tais mudanças se materializaram em alterações no conteúdo e na forma⁷ das relações sociais capitalistas, configurando as estratégias da burguesia na tentativa de superar a “crise estrutural da acumulação do capital; de reestruturação das relações internacionais” e da “crescente racionalização das relações urbano-industriais”, como também se expressaram “em processos de alargamento da participação política” de organizações da sociedade civil (NEVES; SANT’ANNA, 2005). Esses processos, a partir do fim da Guerra Fria, demandaram novas conformações, principalmente no plano político.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 32).

Nos últimos anos, tal processo de alargamento tem se concretizado em movimentos definidos como “repolitização da política” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 33)⁸, decorrente do processo de reestruturação do Estado de bem-estar social em Estado neoliberal, em que este passa “a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil”, providenciando serviços sociais para um segmento específico chamado “excluídos”. A política de convencimento dos

7 Sobre conteúdo e forma afirma Gramsci (1984, p. 160): “el análisis de estas afirmaciones creo que lleva a reforzar la concepción de ‘bloque histórico’, en el que precisamente las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías la forma, distinción de forma y de contenido meramente didáctica, porque las fuerzas materiales no serían concebibles históricamente sin forma y las ideologías serían caprichos individuales sin las fuerzas materiales”.

8 A politização da sociedade civil tem início no período posterior a 1870, quando do desenvolvimento da sociedade urbano-industrial, quando os vários grupos que a compunham passaram a defender organicamente seus interesses, interferindo nas decisões do Estado, e progressivamente a se articular em aparelhos privados de hegemonia civil, buscando a construção do consenso dos ideais burgueses (NEVES, MARTINS, 2005).

inúmeros aparelhos privados de hegemonia⁹ que compõem o atual bloco histórico¹⁰ pauta-se na disseminação de ideias de voluntariado e fraternidade conduzindo ao consenso de que “não haveria excluído e, sim, aquele ainda não incluído”. O movimento de repolitização da política constituiu ponto importante na legitimação do novo projeto societário neoliberal, fundamentado na proposta política da Terceira Via¹¹ sistematizada por Anthony Giddens (2005), sociólogo britânico. Tal política tomava como princípio básico a promoção de uma sociedade civil ativa. Giddens (2005, p. 47) afirmava que “temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos”.

Essa proposta, associada às mudanças e demandas econômicas, recorreu à educação ampliando consideravelmente seu papel no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Coerente com tal espírito, a UNESCO constituiu a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*¹², sob a coordenação do francês Jacques Delors, que resultou no

9 Constituem aparelhos privados de hegemonia igreja, escola, mídias, organizações sindicais e não-governamentais, entre outros (NEVES, SANT'ANNA, 2005).

10 Conceito formulado por Gramsci que expressa a estrutura e a superestrutura num movimento de reciprocidade que corresponde ao processo dialético do real, ou seja, que considera que o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMSCI, 1984).

11 A Terceira Via corresponde a uma renovação da social-democracia com o propósito de manter o capitalismo por meio de mudanças políticas, econômicas e sociais. Respalda-se na necessidade de responder questões urgentes a situações que permeiam as relações sociais na atualidade, sendo: a globalização, o individualismo, os sentidos da esquerda e direita, ação política e os problemas ecológicos. Desse modo, argumenta reformas nos Estados e na sociedade civil. Coloca-se como Terceira Via, porque se propõe transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2005).

12 A comissão foi criada oficialmente no início de 1993, com financiamento da UNESCO. Seus membros tomaram como base as informações do relatório *Aprender a ser*, da Comissão Edgar Faure (então Ministro da Educação francês), instituída em 1971. A Comissão, presidida por Delors, encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI, orientou seu trabalho em seis pistas de reflexão do ponto de vista das finalidades do processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência (DELORS, 1999). Para tal, estabeleceram 10 objetivos: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque; 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8.

Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). As proposições a serem defendidas, “[...] da educação básica à universidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (DELORS, 1999, p. 9).

Educar para o desenvolvimento humano iria além da ordem econômica, pois considerava as dimensões ética, cultural e ecológica. Portanto, consistia

[...] em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (DELORS, 1999, p. 82).

A proposta da Comissão seguiu o estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT)¹³, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que destinou à educação básica¹⁴ esta ambiciosa

Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos; 10. Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 2002a).

- 13 Nesta, os participantes afirmaram que a educação era um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e que poderia contribuir para conquistar um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente puro que, ao mesmo tempo, favoreceria o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e cooperação internacional; que a educação, embora não fosse condição suficiente, era de importância fundamental para o progresso pessoal e social. Reconheceram que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural tinham utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento. Admitiram que, em termos gerais, a educação ministrada apresentava graves deficiências, ao que se fazia necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, que deveria estar universalmente disponível. Por isso, entendiam que uma educação básica adequada seria fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; haveria necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a seu favor para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio.
- 14 No documento “educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco” (DELORS, 1999, p. 125). Difere do proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que, no art. 21, estabelece que a educação escolar compõe-se de Educação Básica e Educação Superior, a primeira englobando Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

responsabilidade, bem como aos professores a concretização desta aspiração. De acordo com o Relatório, a educação básica corresponderia a “[...] um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (DELORS, 1999, p. 125). Seria, portanto, a primeira etapa a ser ultrapassada a fim de atenuar as enormes disparidades que afligiam muitos grupos humanos. Quanto aos professores, o Relatório deixava evidente que “[...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração” (DELORS, 1999, p. 152). Ressaltava-se a importância do professor e consequente ênfase em sua formação tendo em vista atender à nova demanda social, expressando a convicção de contribuir com a “revisão crítica da política educacional de todos os países” (DELORS, 1999, p. 9).

Segundo Dale (2004), tal revisão se efetivava em torno da consecução de um consenso, mediante a abordagem denominada “agenda globalmente estruturada para educação”. A globalização foi entendida como fenômeno político-econômico, construída por meio de atividades articuladas entre si do campo da economia, política e cultura, centradas nos seguintes agrupamentos regionais: Ásia, Europa e América. Esse processo “conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes” (DALE, 2004, p. 437), resultado da necessidade da transformação das condições da “procura do lucro” tendo em vista perpetuar o sistema capitalista.

Desse modo, no caso da América Latina e Caribe, esse propósito reformista se apresentou por meio do novo Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) que, segundo a UNESCO, estimularia reformas nas políticas públicas dos países da região e atenderia demandas de desenvolvimento humano no século XXI. Cabe esclarecer que a política educacional na região se expressava em dois projetos: o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), desenvolvido entre 1980 e 2000, e o PRELAC¹⁵, iniciado em 2002, com vigência prevista até 2017.

15 Em 2001, na última reunião do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe, na Bolívia, os países solicitaram à UNESCO a organização, junto com os Ministros da Educação da região, de um novo Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC),

Neste capítulo, focamos a política educacional de formação docente concebida no PRELAC, particularmente o II Foco Estratégico¹⁶: “Foco en: Los docentes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (UNESCO, 2002, p. 16). Essa proposição fundamentou a gênese, estrutura e composição da Rede Kipus: “Apoyada por la UNESCO, procura contribuir al fortalecimiento del protagonismo docente en las transformaciones educativas, y ser un lugar de intercambio de ideas, saberes y experiencias” (UNESCO, 2011).

A REDE KIPUS

Com a finalidade de potencializar as atividades na região durante a execução do PRELAC, a UNESCO-OREALC mostrava em

com duração de 15 anos, mas com avaliações periódicas a cada cinco anos. Assim, em 2002, em Havana, Cuba, os ministros da Educação aprovaram o chamado “novo PRELAC” (UNESCO, 2002b). O “novo” neste caso referia-se ao projeto que antecedeu o PRELAC, ou seja, ao Projeto Principal de Educação, mas, para Rodrigues (2008, p. 48), ambos [...] têm reafirmado, ao longo de quase três décadas, princípios desse “novo” modelo. Porém, a adjetivação nova/novo, tantas vezes enaltecida, carrega sutilezas e projetos litigantes. Por isso, foi preciso indagar sobre os princípios norteadores desse projeto de educação que insistiu veementemente em desqualificar os sistemas educacionais descrevendo-os como “velhos” e “esclerosados”. A autora analisa a noção de “educação ao longo da vida” proposta nos documentos da UNESCO e afirma que “vemos emergir com a proposta aparentemente inclusiva e democrática de educação ao longo da vida um movimento organizado de reformulação do sistema educacional que converge na construção da ‘escola neoliberal’ e a consequente mercadorização dessa instituição [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 93).

- 16 O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, conforme a UNESCO (2015), propõe estimular mudanças nas políticas públicas para tornar efetiva a proposta de Educação para Todos (EPT) e atender as demandas de desenvolvimento humano da região. De acordo com o documento, tem em vista atender as pendências educacionais referentes, principalmente, ao elevado índice de analfabetos, à disfunção idade-série, à desarticulação entre formação inicial e em serviço e à utilização de métodos de ensino tradicionais pelos professores. Para atender as demandas e alcançar as metas do EPT foram estabelecidos cinco focos estratégicos de ação: 1º. foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; 2º. foco nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo na reforma educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; 3º. foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; 4º. foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; 5º. foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados.

sua *homepage* a implementação de diversas redes, sendo a Kípus a responsável pelas alianças entre organizações, instituições e pessoas, visando o desenvolvimento profissional e humano dos docentes. Especificamente em relação aos professores, instituiu o fortalecimento do ‘protagonismo docente’ como forma de alcançar as transformações educativas objetivadas no PRELAC (UNESCO, 2011). Ana Luiza Machado¹⁷, ex-diretora da UNESCO-OREALC, destacava em meados da primeira década dos anos de 2000 o compromisso político da organização com as determinações do PRELAC e com o ‘protagonismo docente’:

O enfoque sobre o papel de protagonista do docente constitui um imperativo político e técnico para a OREALC/UNESCO Santiago. É um dos focos estratégicos do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Esse projeto é a carta de navegação definida, em novembro de 2002, pelos ministros da Educação da região, conscientes da necessidade de conseguir mudanças na maneira de fazer políticas e práticas educacionais para alcançar os objetivos do Educação para Todos. (MACHADO, 2005, p. 3).

Da Rede partiu o *slogan* ‘protagonismo docente’ com uma finalidade: foco no desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada) e humano dos docentes. Porém, articulava-se a outros mecanismos de relações de poder na consolidação do projeto de sociabilidade neoliberal da política da Terceira Via. Atendia e correspondia à definição de redes sociais referida por Shiroma (2010, p. 18) como o “[...] conjunto de pessoas e organizações que se articulam com algum interesse comum, seja para responder demandas, seja como meio de tornar mais ‘eficaz’ a gestão das políticas sociais, otimizando os recursos disponíveis”.

Lima (2007) afirmava que a organização em rede constituía um novo modelo de governação da educação, substituindo o centralismo burocrático e os modelos políticos inspirados no mercado. As redes

17 Educadora brasileira, Secretária de Educação de Minas Gerais (1991-1996) e Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED (1995-1996). De março de 1997 a dezembro de 2006 ocupou o cargo de Diretora do Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), sediado em Santiago, Chile. No início de 2007 mudou-se para Paris, onde assumiu a Vice-presidência Geral de Educação da UNESCO, onde permanecia, pelo menos, até 2013.

de governação, então, se constituíam em um novo modelo de regulação das políticas públicas com o propósito de maior eficácia da educação na coordenação social. Distanciavam-se dos modelos anteriores por privilegiarem a cooperação e a confiança entre os sujeitos implicados. No Estado capitalista, as vantagens do modelo de governação em rede correspondiam a: *especialização* – serviços terceirizados; *inovação* – maior leque de alternativas e possibilidades de experimentação; *rapidez e flexibilidade* – velocidade na satisfação de necessidades dos cidadãos e *maior alcance* – atingia maior proporção de cidadãos.

Num contexto deste tipo, a governação é entendida como a gestão pública de complexas redes interorganizacionais que se substituem às unidades tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população e que cruzam frequentemente as fronteiras dos setores público, privado e cooperativo (LIMA, 2007, p. 167).

Para Shiroma (2010), essa articulação entre atores públicos e privados constituíam as chamadas redes de políticas públicas. Complementarmente, Lima (2007, p. 165-166) evidenciava que “[...] a governação da educação implica um conjunto múltiplo de organizações e de conexões sem as quais a concretização dos objectivos públicos pode ficar comprometida”. Propunha uma abordagem descritiva e classificatória das redes no setor educacional e no campo das políticas públicas quanto à sua gênese, composição e estrutura, a fim de constituí-las como instrumento de análise, podendo ser interpretadas como uma forma de governação, típica do que denomina “Nova Gestão Pública ou como forma organizacional alternativa” (LIMA, 2007, p. 177). Reconhecia que as redes em seu papel e função apresentavam numerosas ambiguidades e complexidades, fazendo-se necessário detectá-las e revelá-las, a fim de compreender sua efetividade e objetividade nas práticas de governação. Afirmava que isso:

[...] permitirá introduzir maior clareza neste campo e perceber em que medida as concepções político-normativas sobre as redes que tanto abundam na bibliografia e no discurso oficial dos diferentes actores encontram correspondência concreta nas práticas de governação efectivamente desenvolvidas no terreno. (LIMA, 2007, p. 177).

Os aspectos classificatórios propostos por Lima (2007) – gênese, composição e estrutura – foram relacionados e associados à Kipus com o propósito de refletir em que dimensão esta organização (e sujeitos) se situava nos objetivos de governação. Quanto à gênese, as redes podem ser *fabricadas* (redes constituídas pelo Estado, visando sustentar suas políticas) e *auto-organizadas* (partem de organizações da sociedade civil, sem intervenção direta do Estado). No que toca à composição, se identificam as seguintes modalidades: *egocentradas* (um foco e a interação com e entre estes), *atores individuais* (entre indivíduos), *atores coletivos* (pessoa coletiva – escola, empresa), *mistas* (indivíduos e pessoa coletiva) e *meta-redes* (cada indivíduo é uma rede). Além das modalidades especificadas, ainda é possível conferir dois tipos de composição: *uni-institucionais* e *pluri-institucionais*. Em termos de estrutura, podem apresentar-se com as seguintes propriedades: *densidade/esparsa* (grau de relação entre os sujeitos), *centralização* (relações organizadas em torno de um sujeito – relação de poder) e *fragmentação* (nível de coesão).

Outra abordagem foi proposta por Callon (2001), acerca das redes tecnoeconômicas, entendidas como um conjunto coordenado de atores heterogêneos, humanos e materiais. Utilizou a noção de *intermediário*, relativa a recursos humanos ou materiais que possibilitassem a relação entre os indivíduos de uma rede. Com pontos de vista da economia e da sociologia, afirmava que o ator se apreenderia na interação, interdefinição e esta se materializaria nos intermediários que punham em ação. Assim,

[...] los intermediarios juegan un papel activo en la definición del universo en el interior del cual circulan. En un segundo momento, propondremos tener en cuenta que los actores son identificados al término de un proceso de atribución que les imputa un conjunto de intermediarios de cuya producción y puesta en circulación son responsables. (CALLON, 2001, p. 89).

Quatro categorias compõem a noção de *intermediário*: 1) textos (relatórios, livros, artigos, os quais garantem o transporte de ideias). Este tipo de intermediário, ao ser decodificado, permitiria mapear relações inscritas nos textos, vistos como objetos que associam entidades heterogêneas; 2) artefatos técnicos (instrumentos, máquinas, tecnologias); 3) seres humanos e suas habilidades (*know how*) e 4) dinheiro, em todas as suas formas.

Seguindo Lima (2007), a Kipus se constituiu como *rede fabricada*, pois se vinculou à UNESCO, Organização Multilateral¹⁸, formada por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países. Dale (2004, p. 445) assinalou que “muitas organizações internacionais, e certamente as mais proeminentes e eficientes dentre elas, são elas mesmas uma criação directa dos estados”. Nela havia conexão com os Ministérios da Educação da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Em sua composição, compreendia a modalidade de rede *mista e pluri-institucional*, constituindo-se de sujeitos individuais e coletivos como universidades e institutos pedagógicos, faculdades de educação, ministérios, redes profissionais, organizações não governamentais, grêmios e sindicatos de mestres, investigadores, docentes e diretores.

Para funcionar contava com Secretária Executiva, Secretária Adjunta e Secretária Técnica¹⁹; ser seu membro significava ter acesso à informação sobre eventos e atividades acerca do tema docente na região, propor projetos aos outros membros da rede²⁰, participar dos

18 Na produção acadêmica da área há diferentes formas de tratamento das instituições internacionais que interferem na definição de políticas educacionais: organizações/ organismos/agências internacionais/multilaterais/financiadoras. Entre elas, podemos citar como Organizações Multilaterais o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

19 Sylvia Ortega, Secretária Executiva, Reitora da Universidade Pedagógica Nacional, México; Elena Valdivieso, Secretária Adjunta, Decana da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Perú; Rebeca Zevallos (Chile), Secretária Técnica, Especialista da UNESCO (ALVES, 2011, p. 31).

20 A página apresentava uma divisão em: a) projetos em desenvolvimento e b) projetos realizados. Entre os projetos realizados estão: “Formação docente e as tecnologias de informação e comunicação”; “Condições de trabalho e saúde docente”; “Incorporação da prevenção da AIDS no currículo da formação de docentes na América Latina”. No ícone “projetos realizados” é possível o acesso aos projetos e às informações sobre o estudo desenvolvido, além do acesso ao material produzido, em forma de documento ou livro. No livro resultante do Projeto “Formação docente e as tecnologias de informação e comunicação” se conferem experiências de formação docente, utilizando tecnologias de informação e comunicação na Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Panamá, Paraguai e Peru. No livro do Projeto “Condições de trabalho e saúde docente” aborda-se um estudo exploratório sobre as condições de trabalho e saúde docente em seis países latino-americanos: Chile, Argentina,

eventos organizados por ela, como seminários, congressos, estudos, publicações e difundir suas próprias notícias, eventos e estudos no âmbito da docência, aberto aos membros (docentes e ou realizar atividade relacionada à docência – pessoas e instituições). (ALVES, 2011, p.31).

A análise pautada na noção de *intermediário*, de Callon (2001), permitiu afirmar que *textos, artefatos técnicos, seres humanos e suas habilidades e dinheiro* estavam presentes na Rede; em sua *homepage*, no link “Recursos”, encontravam-se 120 textos, distribuídos em 12 temáticas²¹. De gêneros variados – artigos, relatórios, *homepage*, pesquisas, livros, divulgações em periódicos –, derivavam de instituições públicas, privadas e mistas e de autores que as representavam. Os instrumentos de análise propostos por Callon (2001) e Lima (2007) permitiram compreender a Kipus como rede de governação da educação, considerando sua articulação entre Estado e organizações da Sociedade Civil, no sentido de regular as políticas públicas. Assim, buscava garantir o consenso e a conformação, principalmente no que tangia à formação docente inicial e continuada, e atender a agenda da reforma educacional iniciada na década de 1990.

Equador, Peru, Uruguai e México. Os projetos em desenvolvimento são: “Educavida - Educação para populações rurais”; “Estudo sobre formação docente, convivência e cultura da paz” e “Doutorado internacional com foco na profissão docente”. Da mesma forma, os projetos em desenvolvimento conectam-se com páginas que apresentam maiores informações. No caso do projeto “Educavida – Educação para populações rurais”, este teve início em 2005 e envolve o Equador, Nicarágua e Paraguai. Propõe-se melhorar a educação no meio rural e assim contribuir para o desenvolvimento local. Para tal articula-se em três eixos: 1) localizar a educação no centro das políticas locais de desenvolvimento; 2) construir alianças e fortalecer capacidades para um compromisso corresponsável para a educação; 3) implementar novos modelos de gestão educativa em que o docente assume um protagonismo legítimo. O projeto “Estudo sobre formação docente, convivência e cultura da paz” propunha um trabalho em diferentes linhas de ação levando à concepção e implementação de políticas educativas que fortalecessem a convivência democrática e a cultura da paz nas escolas de duas formas: 1) descrever, caracterizar e comparar a situação da convivência escolar tanto nas aulas como no processo de formação docente; 2) fortalecerá a participação de diferentes atores sociais em favor da convivência democrática e a cultura da paz nos centros escolares. Os países envolvidos eram: México, Honduras, República Dominicana, Equador, Colômbia e Chile.

21 “Formación docente; Desarrollo profesional docente en general; Prácticas docentes; Trabajo en equipo, comunidades o redes; Evaluación docente; Políticas públicas; Reformas educativas; Educación ambiental y formación docente; Aprendizaje abierto y a distancia de docentes; Educación popular; Interculturalidad, género y docencia” (ALVES, 2011, p. 33).

A análise dos textos disponíveis na sua *homepage* permitiu identificar, na região da América Latina e Caribe, políticas de formação docente articuladas às exigências sociais capitalistas do século XXI e, conseqüentemente, ao projeto de sociabilidade da Terceira Via que se assentava principalmente na proposta de “reinvenção” da sociedade civil. Colocava-se como essencial a consolidação de um novo individualismo, mais ativo, responsável e participativo. A disseminação desta perspectiva constituiu-se, para Lima e Martins (2005, p. 67), em balizadora “do processo de ajustamento da vida e do trabalho, das instituições e organizações” e contava com a participação de intelectuais orgânicos vinculados à classe burguesa que visam assegurar seus interesses e manter a hegemonia do capital.

De modo geral, apareceu nos documentos a proposição de um perfil docente com características, habilidades e atitudes que atendessem às tão aclamadas demandas sociais. Conforme Majós (2002, p. 103):

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, junto con los cambios en las nuevas formas de organización social, permiten deducir que la escuela ha de evolucionar mucho en las formas de organización actuales; por todo ello la formación de los docentes ha de prestar atención al desarrollo de las habilidades sociales, la dinámica y gestión de grupos y su optimización y a la mejora de recursos personales, materiales y técnicos. En general, a todo lo que permita una mejor eficacia del trabajo en equipo y del ajuste de su acción estratégica para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos.

Campos (2005, p. 15), da mesma forma, enfatizou o papel docente relativo às novas demandas sociais, ao compromisso da sociedade e à demanda de:

[...] pensar en los docentes como profesionales de la educación, que requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilos y códigos de comunicación y aprendizaje que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado. Es más, la formación de valores y de ciudadanos responsables que hoy como nunca se espera de la escuela, obliga a

pensar en todos los esfuerzos que se requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia. Comprender las nuevas complejidades de la profesión docente significa, igualmente, asumir la enorme responsabilidad que tienen la sociedad y los sistemas educativos para formar y desarrollar profesores que tengan esas características para asumir la tarea de aprender-enseñar, ejercerla con profesionalidad y, a la par, sentir que es una fuente de satisfacción y crecimiento personal.

Em resumo, o docente projetado deveria apresentar posturas harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas e preocupar-se constantemente com sua formação a ocorrer preferencialmente em seu espaço de trabalho, junto a seus pares. Para se tornar um profissional da área, o professor do século XXI, de posse de habilidades reflexivas, desenvolveria pesquisas sobre a sua prática e produziria conhecimento. O desenvolvimento dessas habilidades, entretanto, encerrava-se em atos individuais, subjacentes a um apelo ao fortalecimento do ‘protagonismo docente’ e atendia a agenda da reforma educacional dos anos de 1990 com a configuração de novos sujeitos e relações que deveriam ser estabelecidas na prática pedagógica.

‘PROTAGONISMO DOCENTE’ E POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A proposta da agenda política da Terceira Via, no que tangia à reforma da sociedade civil, se apoiava principalmente no entendimento da vinculação da política ao consenso. Acanda (2006, p. 176) indicava que o consenso tinha o poder “[...] de se instalar na produção espiritual da sociedade visando conformá-la de acordo com seus interesses”, conseguindo o indicado por Gramsci (1986), isto é, a adesão espontânea das grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante. Esse processo de adesão não acontece aleatoriamente, mas, de acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 27), por meio da pedagogia da hegemonia mediante “ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil.” Nos anos finais do século XX e nos iniciais do século XXI, “mudanças qualitativas nas relações sociais de

produção passaram a demandar do Estado novos formatos em seu papel educador”, processo designado de “repolitização da política”. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 32-34) que correspondeu à “redefinição da participação política no contexto democrático voltadas ao fortalecimento da coesão social” e “sua efetividade decorre da legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de novos intelectuais orgânicos do capital responsáveis por sua difusão” (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24-25).

Gramsci (1986) afirma que os intelectuais são os “encarregados” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Para Martins e Neves (2010, p. 25) os intelectuais orgânicos têm como função “a formulação, adaptação e disseminação das ideias” do atual bloco histórico, o que no presente caso corresponde aos autores investigados e suas produções²² no que se referiu à discussão da noção ‘protagonismo docente’. A lida com textos acadêmicos possibilitou conferir que essa abordagem foi tratada em diferentes perspectivas, concebendo-se ‘protagonista’/‘protagonismo docente’ como: condição, latência, fato e análise.

Os autores que trataram da noção como “condição” recorreram ao ‘protagonismo docente’ como condicionante para o exercício de outras práticas. Oliveira (2004, p. 10), por exemplo, afirmava: “nessa perspectiva, se pretendemos uma interação digital dialógica, devemos situar os professores em formação como aprendizes ativos e protagonistas do seu processo de formação; enfim, como coparticipantes do processo no qual estão envolvidos”. Também Santos (2007, p. 7) se posicionou assim: “Concluiu-se que a implementação do PESA¹ alcançou bons resultados devido à sua característica propositiva e interacionista. Sendo o docente protagonista do Programa, seu envolvimento e participação no PESA ocorreram de maneira integral”.

Em ambos os casos, o ‘protagonismo docente’ foi proposto como condicionante de determinado aspecto (no primeiro caso, a interação

22 Nossa análise pautou-se em 36 textos, selecionados em três tipos de materiais: teses e dissertações (Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); periódicos acadêmicos (Qualis CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – especificamente os Grupos de Trabalho “Formação de Professores” (GT 8) e “Estado e Política Educacional” (GT 5).

digital e, no segundo, a implantação do PESA). Tanto a interação digital quanto o PESA apresentariam o sucesso desejado caso o ‘protagonismo docente’ se efetivasse. Tal visão foi abraçada por Nunes (2002), Reis (2003), Rodrigues (2004), Mendes (2008), Cordeiro (2007), Steca (2008), Gomes (2006) e Cruz (2007).

A perspectiva que denominamos “latência” foi entendida como algo que está presente, mas não se manifesta, a não ser sob determinadas circunstâncias. O protagonismo, ao invés de ser condição para gerar algo, seria consequência, ou seja, em determinada situação – formação continuada, por exemplo – se desenvolveria o protagonismo. Costa (2005, p. 10), ao tratar do sujeito de uma pesquisa, assinalou que numa determinada circunstância houve a evidência de seu protagonismo: “[...] nesse contexto, a reflexão sobre a própria prática contribuiu para que Cida [professora que fez parte da pesquisa] percebesse a complexidade da prática, a emergência do protagonismo do professor e o caráter flexível e criativo da função docente”.

Dessa forma, a reflexão sobre a prática teria contribuído para a emergência do protagonismo. Em Gentil (2007, p. 1) essa perspectiva foi apresentada ao tratar da formação continuada:

De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional.

Identificamos essa abordagem em Novello (2005) e Santos (2005). Santos (2006) considerou a organização curricular de um curso de Pedagogia de Projetos de Trabalho como mecanismo potencializador do papel protagonista do professor:

A pedagogia de Projetos de Trabalho no curso representou uma possibilidade de favorecer uma nova formação – formação interdisciplinar de professores – que convida cada sujeito da ação, a ocupar o papel de protagonista que não só vivencia o

desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, mas participa de sua construção, permitindo-se agir como vai-e-vem de possibilidades de trabalho, materializando constantes deslocamentos de conteúdos disciplinares [...]. (SANTOS, 2006, p. 94).

A novidade na Pedagogia de Projetos consistia em atribuir “aos alunos maior responsabilidade por suas escolhas, o que os faz assumir o papel de protagonistas” (SANTOS, 2006, p. 105-106).

O ‘protagonista’/‘protagonismo docente’ foi tomado como “fato” quando entendido como algo dado, corrente no processo educacional, conforme Onasayo (2008, p. 15): “[...] a Escola e os/as educadores/as cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional; [...]”. Oliveira (2009, p. 2) contribuiu com essa perspectiva:

Pressupõe-se que o professor constitui-se um profissional ao orientar sua prática por meio da ação reflexiva, fundamentado no empirismo mais do que pela teoria; que a prática de estágios curriculares associada aos saberes da formação inicial não é suficiente para a construção da práxis; que o professor é sujeito, autor, construtor e protagonista de sua prática rumo à autonomia emancipatória.

Em Moura (2002, p. 66), essa perspectiva se explicitou: “quando me refiro aos professores como sujeitos/protagonistas das práticas escolares, estou tomando o professor como alguém que pensa e age no mundo, a partir de seus sentimentos, do que faz e do que deseja como pessoa e, por isso, como alguém que detém um saber”. O trabalho de Sales (2009, p. 49) foi exemplar:

Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes –, resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator.

Caberia “à educação contemporânea pensar a formação docente, discutir os currículos e repensar a capacidade protagonista

do professor” (SALES, 2009, p. 57). Nesse caso, ao mencionar a necessidade de repensar a capacidade protagonista do professor, concebeu-se tal capacidade como existente – “fato” – havendo somente a necessidade de repensá-la.

Núñez (2004, p. 2) entendeu que os cursos de aperfeiçoamento deviam ter como premissa “fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática. [...] Nessa visão formativa, os professores, sob a orientação de expertos, são protagonistas da reconstrução da sua prática”. Em Lorenz (2002), Santos (2003), Silveira (2004), Souza (2005), Benoit (2008), Alves (2008), Fernandes (2008), Castro (2005), Camargo (2006), Bittencourt (2008) e Silva (2007), ocorreu o mesmo tratamento, como premissa para discussão de aspectos educacionais.

Quanto à perspectiva que denominamos ‘análise’, os autores assinalavam o ‘protagonista/protagonismo docente’ como tema a ser discutido. Essa foi a abordagem em Dias (2009, p. 104): “Tal focalização também gera o tema do protagonismo docente como dominante, no qual os discursos sobre a formação de professores atribuem ao docente um papel de extrema importância no cenário social, destacando sua função social como profissional da educação”.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 1) assinalaram que “Privilegia-se [...] o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente”.

Nesses casos, o sentido era o de analisar o ‘protagonismo docente’, sua repercussão em relação a determinado aspecto. No primeiro, caso a análise recaiu sobre a produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. No segundo, discutiu-se criticamente a formação docente no contexto da reforma da educação nacional articulada às recomendações de organismos internacionais neste século.

Em síntese, entre os autores o ‘protagonismo docente’ foi concebido frequentemente na perspectiva “fato”, tomado como existente no processo educacional. Um fato se apresenta como sucesso; é aquilo que existe e, portanto, é real. Assim, autores validaram a noção de ‘protagonismo docente’, apresentando-o como recorrente no meio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes perspectivas presentes no tratamento da concepção ‘protagonismo docente’ e as variadas articulações propostas pelos autores permitiram afirmar que sua abordagem no Brasil passou por um processo de inflexão, decorrente, segundo Dale (2004), da recontextualização das políticas nos contextos nacionais. Esse processo caracterizou-se pela “falta de especificidade da linguagem”, mediante “diferentes conotações e significados” veiculados (DALE, 2004, p. 442).

A proposição originou-se no PRELAC (UNESCO, 2002), tendo em vista atender o projeto político da EPT e foi concebido como capaz de possibilitar ao docente responder às necessidades de aprendizagem de seus alunos no âmbito do ideário reformista pós-1990. Desse modo, foi abordado como “condição” para que a reforma educacional se efetivasse, com ênfase na sua necessidade e no seu fortalecimento. Propunham-se políticas específicas para fortalecer o ‘protagonismo docente’, com destaque para o desenho de políticas públicas que consideraram reformar integralmente o seu papel. Seu princípio baseava-se na superação do modelo tradicional de fazer políticas públicas, o qual distinguia entre quem as formulava e quem as executava. Tratava-se de implementar políticas que mudassem a ênfase, até o momento nos fatores, para os “atores”. Fortalecer a participação dos docentes e das associações na definição e execução das políticas educativas era uma condição indispensável para a reforma, transferindo-a para quem teria direta responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

O ‘protagonismo docente’ atendia ao princípio norteador da reforma, à construção de uma nova sociabilidade – neoliberal – e, portanto, apresentava aspectos referentes à “grande política” (GRAMSCI, 1999). Tal proposição era essencial no projeto neoliberal da Terceira Via para a consolidação de um novo perfil docente. Esse protagonismo subjazia a determinadas habilidades – reflexão sobre a prática, inovação, autoformação, cooperação – e carregava a promessa de melhorar a aprendizagem dos alunos. Note-se que a estratégia de reforma baseada nas pessoas – os docentes – assentava-se, principalmente, no campo da subjetividade, sem materialidade, como motivações, capacidades, linguagem, ânimo, novas competências cognitivas e emocionais.

A política de formação docente para a América Latina e o Caribe pautava-se em uma agenda que visava, por meio do apelo ao ‘protagonismo docente’, desenvolver no professor uma falsa consciência em relação ao seu papel no processo educacional. Contraditoriamente, ao se anunciar seu protagonismo, objetivava-se retirar-lhe seu papel de sujeito histórico. Evidenciava-se, no meio acadêmico brasileiro, o recorrente uso da concepção ‘protagonismo docente’ como “fato” – situação estabelecida –, de modo a articular o consenso entre professores de que seu protagonismo na reforma era efetivo, contribuindo para a sua autonomia profissional e emancipando-o. Isso era diferente do que propunha o PRELAC (UNESCO, 2002): o protagonismo deveria ser desenvolvido. Essa mudança possibilitava a negação de questões relacionadas às implicações políticas inerentes à proposta de construção do ‘protagonismo docente’, garantindo-se a assertiva de que tal existia. Questões relacionadas ao seu significado, ao processo de construção e às formas para que se efetivasse, ou seja, estruturas que possibilitassem a denúncia de seu caráter contraditório deixaram de ser consideradas. O ‘protagonismo docente’ constituiu-se fato, restando ao professor “ser protagonista”, respaldado por expressões que enfatizavam sua “autoestima”, “autoformação”, “autoaprendizagem”, “autocuidado”, “autonomia”, “autoridade”, “autovalorização”, conforme a proposta do PRELAC (UNESCO, 2002).

A concepção ‘protagonismo docente’, além de ter composto a produção de políticas de formação de professores, articulou-se às demandas historicamente ansiadas por eles na consolidação de seu papel social. Talvez seduzido pelo fato determinado de seu protagonismo, o professor aliciado discursivamente fosse concomitantemente convencido de sua autonomia e emancipação, impossível na lógica de uma sociedade capitalista.

Rompemos com a “regularidade, imediaticidade e evidência” que permeava a proposição ‘protagonismo docente’ veiculada pela Rede Kipus na “consciência dos indivíduos” – professores – e apresentamos seu caráter de “manipulação”, “*práxis* fetichizada” e hegemonia. Tivemos em vista, principalmente, demonstrá-la como resultado “da atividade social dos homens” (KOSIK, 2002, p. 15), com interesses em disputa, no caso a formação do professor com o firme propósito de reconverter além de seus espaços e funções a “sua alma”. (EVANGELISTA, 2006, p. 6).

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge L. *Sociedade civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

ALVES, Mari C. M. M. *Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe: do protagonismo à subordinação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ALVES, Maria D. F. *Um projeto pedagógico transdisciplinar: diretrizes para educação em valores humanos – ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BENOIT, Jaqueline. *Qualidade na Educação Infantil: as concepções das professoras de Educação Infantil no município de Corupá*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2008.

BITTENCOURT, Ricardo L. de. *Formação de Professores em Nível de Graduação na Modalidade EAD: o caso da Pedagogia da UDESC, Polo de Criciúma*, SC. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

CALLON, Michel. Redes tecno-económicas e irreversibilidad. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, Quilmes, v. 8, n. 17, p. 83-126, jun. 2001.

CAMARGO, Sandro R. *Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. 2006. 519 f. Dissertação (Mestrado Ciências Contábeis e Financeiras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAMPOS, Magaly R. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. In: CAMPOS, Magaly R.; KORNER, Anton (Coord.). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 2005, p. 11-18. Disponível em <http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_docente.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

CASTRO, Magali de. Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005

CORDEIRO, Eliane Gonçalves. *O desejo de ensinar: por um devir professor(a)*. 2007, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2007.

COSTA, Gilvan L. M. A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://reuniao.anped.org.br/gt08.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

CRUZ, Giseli B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/13.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, Rosanne E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

EVANGELISTA, Olínia. *Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação*. Florianópolis, SC: UFSC, 2006. (Relatório de Pesquisa CNPq).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/producao/view.download/120.html>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 maio 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001. p. 89-132.

FERNANDES, Maria J. da S. *Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da Escola Estadual Paulista*. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

FONTES, Virgínia. O Manifesto Comunista e o pensamento histórico. In: REIS, Daniel A. (Org.). *O manifesto comunista 150 anos depois*. São Paulo: Contraponto, 1998. p. 155-178.

GENTIL, Viviane K. *EJA: desafios das ressignificações docentes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Cátia Cristina. *A formação continuada do professor do Ensino Médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era, 1984. Tomo 3.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era. 1986. Tomo 4.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era. 1999. Tomo 5.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, J. A. de. Redes na educação: questões políticas e conceituais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

LIMA, Kátia R. de S.; MARTINS, André S. A Nova Pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LORENZ, Viviane E. *Uma luz que fascina e ofusca*: perspectivas de professores de séries iniciais frente à docência da Arte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MACHADO, Ana L. Apresentação: o docente como protagonista na mudança educacional. *Revista PRELAC*, Santiago, n. 1, p. 31-60, jun. 2005.

MAJÓS, Teresa M. La formación inicial y permanente en España en contexto de la educación del siglo XXI. In: UNESCO. Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe. *Formación docente: un aporte a la discusión*. La experiencia de algunos países. Santiago: UNESCO/OREALC, 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 4 fev. 2010.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

MENDES, Kátia V. M. O projeto escola & universidade na formação continuada de professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://obraslivres.com/obras/93430/o-projeto-escola-universidade-na-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

MOURA, Eloísa S. *Professores de Língua Portuguesa: trajetórias e perspectivas de uma formação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2002.

NEVES, Lúcia M. W.; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOVELLO, Jaqueline C. L. *Formação Contínua de Professores: uma experiência de formação em serviço*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2005.

NUNES, Ana I. B. L. Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002. Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/analimanunest05.rtf>. Acesso em: 18 abr. 2010.

NUÑEZ, Isauro B. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf>. Acesso em: 1 maio 2010.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo A.; SILVA, Nilma R. da; MARTINS, Sueli T. F. (Org.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, Lilian G. de. *A construção da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2009.

OLIVEIRA, Lucila M. P. de. Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt08/t0812.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

ONASAYO, Claudemir F. P. *Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639-03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré*- PR. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

RED ESTRADO. SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2.; ENCUENTRO DE LA RED KIPUS POLÍTICAS PÚBLICAS, TRABAJO Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL ECUADOR Y EN AMÉRICA LATINA, 3., 2014. Quito. *Agenda e Objetivos*. Quito: Red Estrado, 2015.

RED KIPUS. *Presentación*. Buenos Aires, 2016. Disponível em: <<http://redkipus.unipe.edu.ar/>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

REIS, Ayrton R. *O sujeito-estagiário e suas práticas pedagógicas: retrato de uma ambiguidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2003.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Silvia de F. P. *Práticas de formação contínua em Mato Grosso: da autonomia professoral à prescrição da política estatal*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SALES, Marcea A. *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Cinthia C. G. dos. *A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Greice R. dos. *Educação socioambiental no Ensino Fundamental: um programa crítico de formação continuada de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Sonia R. M. dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? In: *Anais da 26ª Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, Minas Gerais, 2003, p.1-16. Disponível em: < 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/soniareginamendesdossantos.rtf >. Acesso em: 22 de mai. 2010.

SANTOS, Sonia R. M. dos. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08589int.rtf>. Acesso em: 15 maio 2010.

SHIROMA, Eneida O. *Do global ao local: redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente*. Florianópolis: UFSC, 2010. (Relatório Final de Pesquisa).

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Carla G. F. da. *Representações sociais da Comunidade Escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2007.

SILVEIRA, Guilherme C. F. da. *Educação Física no Ensino Médio: intervenção pedagógica de um professor em uma Escola Estadual de Minas Gerais*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Vera M. de. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1956-2004: gênese, transformações e desafios*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

STECA, Lucinéia C. *A prática docente do professor de História: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

UFMG. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. *Edital N° 03/2016 – Doutorado Latino-Americano 2017*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/posgradfae/wp-content/uploads/Edital-N%C2%BA-032016-%E2%80%93-Doutorado-Latino-Americano-2017.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

UNESCO. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. *Formación docente*. un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago: UNESCO/OREALC, 2002a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2010.

UNESCO. *Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe*. Cuba: UNESCO/PRELAC, nov. 2002b. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

UNESCO. *Redes regionales*. Paris, 2015. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>>. Acesso em: 2 out. 2015.

UNESCO. *Kipus*. Red Docente de América Latina y el Caribe. Paris, 2011. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8882&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: fev de 2011.

5. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IRONIA DO DISCURSO

Maria Helena Michels

Kamille Vaz

INTRODUÇÃO

Neste capítulo discutimos a formação sugerida pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva para os professores atuarem com seu público alvo, em especial, no período que se seguiu à divulgação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), publicado no segundo Governo Lula (2007-2010), mantido no primeiro período de Dilma Rousseff (2011-2014), e até o momento não alterada. Tivemos como pressuposto que o projeto educacional pautado pelo capital não mudou em sua essência, mas foi adaptado de acordo com sua demanda. No Brasil a reforma educacional data dos anos de 1990 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), marcou um de seus momentos. Nesta lei o denominado “professor de Educação Especial” (EE)¹ é mencionado como “especializado”, aquele que em sua formação inicial teve contato com conhecimentos específicos da área. A exigência expressa pela LDBEN (BRASIL, 1996) referente ao nível formativo é o Ensino Médio, graduação ou pós-graduação em Educação Especial.

Porém, mudanças ocorreram desde esta lei, alterando o nível e os *loci* de formação e atuação desses profissionais. Analisamos aqui pontos concernentes ao tema sem, porém, prescindir de

1 Utilizamos a nomenclatura professor de Educação Especial (EE) para facilitar a compreensão de que o objeto de estudo é o professor que atua ou que está sendo formado para atuar com os alunos público alvo da Educação Especial, ou seja, são os professores que têm relação direta com a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

análises mais alargadas, tendo em vista compreendermos que esta política se atrela a tantas outras, como as de gestão, financiamento e condição de trabalho, as quais deram contorno à reforma que, podemos supor, ainda está em movimento.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS TESES PARA ANÁLISE

Para discutirmos o tema partimos do pressuposto de que se situava no âmbito da política então vigente da formação docente. Tornou-se imprescindível, então, analisarmos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (DCNP) (BRASIL, 2006), considerando que interferiram substancialmente na formação dos professores de EE, pois historicamente formava tais profissionais sob a forma de habilitação.

As DCNP retiraram do campo da graduação as habilitações em Educação Especial que, de algum modo, aprofundavam o conhecimento específico da área. Sabemos que tinham suas fragilidades, por exemplo, havia a proeminência de uma perspectiva médico-pedagógica e psicopedagógica, como afirma Jannuzzi (2012) e Michels (2004). Porém, cabia-nos perguntar: essas lacunas foram superadas com o modelo proposto? A formação continuada ou em serviço suplantava aquelas centradas em modelos clínicos e psicológicos, históricos na Educação Especial? Algumas pesquisas apresentaram resultados indicando que não houve mudanças neste quesito. Ao contrário, tais modelos foram reiterados nessas formações (LEHMKUHL, 2011; BOROWSKY, 2010).

Segundo Evangelista e Triches (2008), as DCNP (BRASIL, 2006) tinham como base comum a docência. Tal proposição que, aparentemente, resolveria problemas relativos ao cotidiano escolar, vinculava-se à formação profissional para exercício de diversos tipos de atividades no interior da escola, fragmentando-a, sem ter como preocupação os conhecimentos teóricos. Para Shiroma (2003, p. 5), tal formação, do ponto de vista oficial, deveria aprimorar nos professores a disposição para a mobilização de conhecimentos no sentido de “[...] improvisar, intuir, atribuir valores e fazer

juízos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível”. Ou seja, o conceito de docência foi ampliado, tornando-se uma docência alargada, na percepção de Triches (2010) tendo em vista que o profissional formado pela Licenciatura em Pedagogia teria diversas opções de atuação e, conseqüentemente, seria responsabilizado por várias ações dentro da escola e fora dela. Ao mesmo tempo, restringiu-se a teoricamente a formação, focando-se a prática e a resolução de problemas imediatos como elementos centrais do trabalho docente.

Fica claro que estamos em presença de dois movimentos – restrição da formação e alargamento do campo de atuação. Assim, ao lado de uma formação restringida – quantitativa e conceitualmente – “alargase” o conceito de docência e tal como construído abre um campo de reflexão a ser desenvolvido no âmbito do fenômeno da reconversão docente. (EVANGELISTA, 2010, p. 12)

Evangelista (2010) afirmou que a proposta de diretrizes para a Licenciatura em Pedagogia após 2006 configurou a “reconversão docente”² desse profissional, ampliando suas funções diretamente relacionadas aos interesses e à manutenção do sistema capitalista.

A solução dos problemas educativos encontra, então, no professor a solução sonhada: alterações substantivas na mentalidade da população cabem ao professor reconvertido pela reconversão das agências de formação e espaços de atuação. A problemática [...] é: como formar um professor funcional ao sistema? Ou: como convencer a população que a educação é terreno da produção dos problemas sociais e econômicos e que, por isso mesmo, se constitui em terreno para a sua solução? (EVANGELISTA, 2010, p. 4).

O professor, nessa perspectiva, foi considerado elemento importante para a disseminação de um projeto social e à escola foi atribuída a função de, em tese, perpetuar as relações de hierarquia, poder e, especialmente, a autoculpabilização docente pelo fracasso

2 O conceito de reconversão docente elaborado pela autora está pautado no fato de que se procura convencer os professores a serem multiplicadores e protagonistas, nas escolas, dos interesses econômicos postos pelas atuais reformas educacionais (EVANGELISTA, 2010).

escolar e social, tendo como suposto agente indutor dessa mentalidade o professor. Por isso, sua formação adequada a esses valores era determinante para o sucesso da política educacional. Como afirmou Evangelista (2001, p. 8), “a formação do professor é uma questão ‘mundial’. E o é sob duplo sentido: o professor ameaça o projeto do Estado ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido”. Triches (2010) problematizou esse tema ao trabalhar com o conceito de “superprofessor” e acentuou que:

[...] na essência dessa política internacional se almeja um professor-*instrumento* para a reforma que, enquanto instrumento, precisa ser constituído como polivalente e flexível, ou seja, segundo nossa perspectiva, um *superprofessor*. Atribuem-se a eles funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão sua formação, sua capacidade de organização enquanto categoria profissional e sua identidade – professor, docente, mediador, organizador, facilitador, gestor ou pesquisador. Tais ambiguidades estão presentes nas DCNP. (TRICHES, 2010, p. 214, grifo da autora).

“Reconversão docente” (EVANGELISTA, 2010) e “superprofessor” (TRICHES, 2010) são conceitos que utilizamos para expressar os processos de desqualificação do professor, os quais englobaram o professor de EE. Nesta corrente de pensamento Michels, Shiroma e Evangelista (2011, p. 36) assinalaram:

Observamos em documentos propositivos e normativos da política educacional direcionada à Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, a pulverização das ações docentes para as quais se indica que os professores da área devam ser preparados. Aliado a esse fato, percebemos tanto nos documentos aqui referidos como na pesquisa realizada nos municípios catarinenses, que há uma centralização em três grandes estratégias de organização dessa formação, quais sejam: a base instrumental, a gestão do sistema para torná-lo inclusivo e o ensino a distância como o mais adequado para tal formação.

Aferimos que o projeto formativo para os profissionais da Educação Básica contemplava o projeto de formação para os

professores específicos, como da Educação Especial, ou seja, tais políticas correspondiam ao projeto de escola voltado às demandas do capital. Um dos exemplos desse projeto – no âmbito da política de aceleração da formação e seu esvaziamento teórico – estava na implementação dos cursos em serviço e a distância. Segundo Shiroma (2003), a intenção de baratear os cursos de formação do professor estava diretamente relacionada ao processo de sua desintelectualização.

A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial. (SHIROMA, 2003, p. 80).

Isso significava que sua formação era mais um meio pelo qual a Educação se tornava mercadoria a ser vendida pelo capital para formar professores com características de “peões” do sistema, os quais teriam cursos rápidos e em serviço com o objetivo de perpetuar valores e consensos burgueses. Shiroma (2003, p. 79) continuou sua análise sobre a desintelectualização do professor por meio da formação profissional:

Para ganhar consentimento, esse movimento de desintelectualização é proposto por uma reforma marcada pela eufonia, pelo discurso dos belos vocábulos. Certamente, a questão não é ser contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência. Não é isso que está em pauta e não são estes os verdadeiros fins desta política. Como tentamos explicar, a preocupação desta reforma é

modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu custo, e não é este o interesse dos governos conservadores nem dos organismos internacionais, as diretrizes da reforma estimulam a privatização do ensino.

Se “a reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada” (MAUÉS, 2003, p. 99). Para as Organizações Multilaterais (OM) nada mais lógico do que formá-lo com vistas a atingir o nivelamento profissional de forma mais barata, pois o objetivo era condicioná-lo aos moldes de um professor capaz de perpetuar e obedecer as regras estabelecidas nessa sociedade. Nesse contexto, os cursos em Educação a Distância (EaD) foram indicados como a melhor opção.

Em síntese, a concepção de política para a formação de professores tem-se assentado na defesa: da capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; de mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase na avaliação das “competências” dos professores, com vistas à certificação, e das novas tecnologias da comunicação e da informação, incorporadas via EaD. (MALANCHEN, 2007, p. 214).

Com a necessidade de formar um contingente maior de profissionais nesses moldes, a EaD foi a alternativa que visou substituir os cursos presenciais, com a justificativa de atingir um maior número de pessoas e em locais de difícil acesso. No entanto, eram cursos, via de regra, rápidos e voltados somente à prática em detrimento da base teórica ou, ainda, oferecidos como continuação à formação inicial e concomitantemente ao trabalho do professor, contribuindo para que os cursos iniciais não tivessem a responsabilidade da formação completa, pois sua suplementação poderia ser feita *a posteriori*.

Foi por meio da política de aligeiramento e de baixos custos,

como a formação continuada a distância, que se disseminou uma perspectiva tida como a única eficaz para o presumível combate à discriminação e à injustiça, ou seja, a inclusão de todas as crianças na escola. Com essa política, o Estado se manteve coerente com as propostas formativas de professores para o país, priorizando a discussão da prática em oposição ao debate teórico, o que não se restringiu a essa suposta dicotomia, mas evidenciou um projeto de docente formado para as relações imediatas da escola. O professor deveria ser capaz de solucionar problemas concernentes ao cotidiano e exaltar as experiências de forma pragmática, tornando-se praticamente inviável a formulação de críticas a esse modelo de formação pelo seu próprio público-alvo.

O percurso feito ofereceu a base para analisarmos a formação de professores para a Educação Especial juntamente com o exame de documentos específicos para a área privilegiando-se, como referido, os governos petistas.

A CENTRALIDADE DO MODELO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA FORMAÇÃO

No conjunto das políticas do início do século XXI, divulgadas no final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o professor de EE era um profissional diferente do professor das salas de aula regular. O primeiro era tido como especialista, professor que dominava o conhecimento específico por meio de formação inicial, a qual, hipoteticamente, o habilitaria para atuar como apoio aos alunos público alvo da EE no ensino regular, mas, principalmente, nas instituições especializadas. O segundo dominava os conteúdos curriculares e deveria atuar com os alunos considerados normais.

Nesse período, os cursos de formação de professores foram delineados com o perfil de se apropriarem de uma base docente e mais uma habilitação. Para a Educação Especial, no caso, os profissionais eram formados em uma das habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia ou em licenciatura em Educação

Especial, muitas vezes direcionadas a uma das deficiências (mental, auditiva, visual ou física). Para Cartolano (1998, p. 3):

Na graduação em pedagogia, o que temos em geral é a formação dos profissionais da educação em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. É a consagração da discriminação já na própria formação de um e de outro [...]. Temos, neste final de década e de século, muitos desses cursos de pedagogia organizados de forma dual ou até por áreas de deficiência.

Outra crítica dirigida a esta formação foi a proferida por Bueno (1999, p. 5):

Por um lado, na medida em que essas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou ainda mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

O que estava sendo oferecido para a formação do “professor especializado” não atendia, por um lado, a especificidade da EE, uma vez que se centrava em uma das deficiências. Por outro, não permitia o domínio dos conhecimentos gerais sobre a educação necessários para o processo educacional desses sujeitos. A crítica levava à necessidade de compreender a Educação Especial alocada na educação geral.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a) e pautadas no Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b), estabeleceram que os professores especializados seriam aqueles

[...] que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor

de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...]. (BRASIL, 2001c, p. 32).

Ou seja, estava previsto no âmbito do discurso político um professor especializado que tivesse, dentre suas atribuições, a possibilidade de atuar como apoio ao professor regente. No entanto, a formação destinada a esses professores, como demonstramos, em sua maioria não previa conteúdos gerais de ensino, mas ficava centrada no modelo médico-psicológico (MICHELS, 2004).

Nos anos 2000, especificamente com o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), a proposta era a de “quebrar os paradigmas” para que ocorressem mudanças na escola, assim como na formação docente, em conjunto àquelas dos professores de EE, tendo em vista a inclusão dos sujeitos da Educação Especial nas escolas regulares. Propunha-se transformar os sistemas de ensino em “sistemas de ensino inclusivo” por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispôs sobre o AEE, abordava a formação dos professores como uma das ações para a oferta desse atendimento e indicava que o Ministério da Educação prestaria apoio técnico e financeiro para:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;**
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Tal Decreto dispunha sobre o AEE e sua viabilidade de implementação nas escolas públicas regulares. Ressaltava como uma das ações de investimento do governo federal a formação continuada que, em certa medida, direcionava a política em questão para esse atendimento. Conforme Garcia (2013, p. 108):

[...] a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE [Atendimento Educacional Especializado], na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM [Sala de Recursos Multifuncionais].

A política em questão privilegiava um tipo de atendimento em detrimento dos demais e, em razão disso, privilegiava um tipo de formação e de professor: a formação para o professor do AEE. Para tal privilegiava-se, como mostra o documento de 2008 (BRASIL, 2008a), cursos continuados propostos pelo próprio Ministério ou, em alguns casos, pelas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, **inicial e continuada**, conhecimentos gerais para o **exercício da docência** e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar **conhecimentos de gestão** de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008a, p. 17-18, grifos do autor).

Observamos que os conceitos de docência e de gestão apareciam fortemente neste documento, assim como naqueles referentes à

formação docente de maneira geral. A docência, em seu sentido alargado, indicava a ampliação no que se referia às atividades e ao *lôcus* de atuação profissional. Ao AEE foi dada centralidade, como se observa no Decreto nº 6.571, de 2008 (BRASIL, 2008b). A gestão assumiu lugar de destaque e com ela o profissional deveria estar apto a garantir a constituição de um sistema educacional inclusivo e a “administrar” os recursos específicos do AEE.

O documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*³ (ROPOLI et al., 2010), que deu sequência às políticas de inclusão educacional do governo Lula (2003-2010), tinha como objetivo organizar o AEE nas escolas regulares e enfatizar a formação continuada como principal ferramenta para o presumido êxito desse atendimento vinculado às salas de recursos multifuncionais. Nele se reforçaram os argumentos do programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2005), organizado pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), cujo intuito era o de aperfeiçoar a prática dos professores nos moldes da perspectiva da educação inclusiva visando capacitá-los para as escolas regulares, para o trabalho com os alunos público-alvo da EE. A análise desse programa evidenciou que se constituía numa estratégia de convencimento e disseminação da política de inclusão escolar como contraponto à segregação e à discriminação presente nas escolas. O principal curso nele citado foi o de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC na modalidade à distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), analisado por Borowsky (2010), e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)⁴.

3 Esse documento é o primeiro fascículo da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, organizado pela Secretaria de Educação Especial, em 2010, e escrito por Edilene Aparecida Ropoli, professora colaboradora da Universidade Federal do Ceará; Maria Teresa Eglér Mantoan, professora da Universidade Estadual de Campinas; Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e Rosângela Machado, coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2008-2009) e atualmente Gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC).

4 Tais iniciativas de formação de professores para atuarem no AEE compunham as ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC. A partir de 2012 a SEESP foi extinta pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), e incorporada à estrutura da antiga

Suas características não fugiam às tendências que vinham se consolidando para a formação de professores de forma geral. Porém, era possível observar as mudanças exigidas para atuar com os alunos da Educação Especial ao longo da década de 2001 a 2011, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1

A FORMAÇÃO EXIGIDA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001-2011

DOCUMENTOS	DENOMINAÇÃO	FORMAÇÃO
- LDBEN nº 9.394/1996 - Parecer nº 17/2001 - Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Professores Especializados	“a) Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (BRASIL, 2001a, p. 14).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - Decreto nº 6.571/2008 - Parecer nº 13/2009 - Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Professor do AEE	“Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008a, p. 17).
- Decreto nº 7.611/2011 - Nota Técnica nº 62/2011	Professor para o AEE, escolas especiais e classes especiais	“[...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011b, p. 1).

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos analisados.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como diretoria, perdendo o *status* de secretaria e assumindo a forma de diretoria de políticas de educação especial. A SECAD, então, passou a ser nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O Quadro 1 proporciona a análise das mudanças sobre as exigências formativas dos que atuariam com os alunos da Educação Especial. Se antes os professores deveriam ser formados em cursos iniciais (como o de Pedagogia), com a política de perspectiva inclusiva passariam para a formação continuada, carro-chefe de sua consolidação. Tais evidências demonstram que o foco das mudanças estava na concepção de Educação Especial, restrita às escolas regulares. Nesse caso, a formação continuada se configurava como estratégia de deslocamento de uma perspectiva para outra: de modalidade de ensino para atendimento nas escolas regulares, no caso, o AEE.

Essas evidências recolocaram a Educação Especial no conjunto de políticas para a Educação Básica e seus direcionamentos que, nas últimas décadas, têm teimado em propor mudanças na função da escola, sugerindo um deslocamento da Educação para a Assistência Social.

A FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR DE AEE: ALGUMAS INDICAÇÕES

No caso da Educação Especial propagada pela política de perspectiva inclusiva, o incentivo era para a formação continuada como condicionante de preparação para a hipotética mudança do sistema para “sistema de ensino inclusivo”, mas esses cursos não guardavam elementos de base formativa como mencionamos e eram disseminados como um tipo de formação inicial, tendo em vista habilitar pessoas com diferentes profissões para serem professores do AEE⁵ (VAZ, 2013).

A retirada das habilitações do Curso de Pedagogia contribuiu para a emersão, ainda mais acelerada, dos cursos de formação continuada, principalmente à distância e em redes particulares. Tal constatação tem direta relação com a realidade da formação docente em EE. A partir do momento em que se extinguíram as habilitações em Educação Especial nas Licenciaturas em Pedagogia, a esses

5 Para atuar como professor do AEE bastava ter o curso de formação continuada, não precisava ser Licenciado em Pedagogia, por exemplo.

professores restou os cursos de pós-graduação *lato sensu*⁶ em nível de especialização que, em sua maioria, eram – e são – a distância e em instituições privadas. Nas políticas para a EE, como mencionamos, o investimento estava na formação continuada, em especial nos cursos de aperfeiçoamento de professores para o AEE. Entretanto, não podemos deixar de destacar a presença dos cursos de Licenciatura em Educação Especial que, apesar de não serem mencionados pela política, formavam professores de EE que podiam também atuar no AEE. Diante disso, consideramos esse mais um dos aspectos que demarcaram as disputas de concepções nesse campo específico e, por isso, merecem análises mais aprofundadas.

Para termos uma ideia, no portal e-Mec, em 2015, os cursos de Licenciatura em Educação Especial disponíveis estavam majoritariamente no Estado de Santa Catarina (SC) e com o regime jurídico “especial”⁷, ou seja, não eram instituições públicas e gratuitas como demonstra o Quadro 2.

**QUADRO 2 –
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL, 2015**

UNIVERSI- DADE	QUAN- TIDADE DE CÓD. CURSO	FORMA	UF	ABRANGÊNCIA	NAT. JURÍDICA
UFSM	4	2 - Presen- cial 2 - EaD	RS	Santa Maria Vários	Pública federal
UNOESC	6	Presencial	SC	Campos Novos Fraiburgo Maravilha São Miguel do Oeste Videira Xanxerê	Especial

6 Podemos citar as especializações *lato sensu* em Educação Especial e Educação Inclusiva ou ainda estudos em determinados tipos de deficiência.

7 As instituições com cadastro especial são, segundo a *Constituição Federal*, de 1988, “instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos” (BRASIL, 1988), ou seja, não gratuitas.

UNIDAVI	3	Presencial	SC	Ituporanga Rio do Sul Taió	Especial
UNOCHA- PECÓ	2	Presencial	SC	Chapecó São Lourenço do Oeste	Especial
FURB	2	Presencial	SC	Blumenau Brusque	Especial
UNIPLAC	1	Presencial	SC	Lages	Especial
UNISUL	2	Presencial	SC	Araranguá Tubarão	Especial
UNC	3	Presencial	SC	Canoinhas Concórdia Mafra	Especial
UFSCar	1	Presencial	SP	São Carlos	Pública federal
UNIVILLE	1	Presencial	SC	Joinville	Especial
UNIVALI	1	Presencial	SC	Itajaí	Privada sem fins lucrativos

Fonte: Elaboração com base no portal e-Mec.

O Quadro 2 mostra que o forte incentivo da política para os professores de EE não estava no modelo de formação inicial, tendo em vista o número reduzido de cursos e sua concentração na região sul, mais especificamente em SC. Tal concentração deveu-se à sua adesão ao *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR) (BRASIL, 2010). Como consta no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), era um programa emergencial para formar licenciados, 2ª licenciatura ou formação pedagógica em parceria com os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino (IES). Ao considerar tais elementos, nossas análises sobre os cursos de Licenciatura endossaram a afirmativa de que o foco da política de formação docente para a Educação Especial não estava em cursos iniciais, mas, sim, na modalidade continuada e a distância. Com o discurso de “qualidade na educação”, o Estado desenvolveu políticas de formação de professores, dentre as quais poucas se detiveram na perspectiva de melhorar o ensino.

Em estudo sobre a política de EE na perspectiva inclusiva, Garcia (2011, p. 67) contribuiu para esse debate com a seguinte reflexão:

A lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a característica de pouca ou nenhuma organicidade

entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação de professores nos moldes propostos, mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar?

A política em foco dificultava o entendimento sobre o papel do professor, descrevendo-o como um executor de serviços, sem mencionar o caráter de ensino de sua função. Ressaltamos que na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), estava descrita uma gama de atribuições para o professor do AEE, a qual Vaz (2013) caracterizou como atividades de técnico e gestor da política de inclusão. Essas características tornaram sua função ainda mais ambígua, pois dificultava a formação inicial em Educação Especial e privilegiava a formação continuada no AEE, direcionando sua atuação como mais um instrumento das salas de recursos multifuncionais, o que possibilitou conceituá-lo como *professor multifuncional* (VAZ, 2013). Ou seja, a Educação Especial passou a ser restrita pela política ao AEE, o que induzia a formação e o modelo de professor que atuaria com os alunos público alvo da EE. O professor, como demonstraram Shiroma (2003), Evangelista (2010) e Triches (2010), também no caso da Educação Especial poderia ser caracterizado como um instrumento de consolidação da política e do projeto de escola hegemônico.

O DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo analisamos de forma geral o projeto de formação para os professores, em específico, da Educação Especial durante os governos de FHC e Lula. Tentamos demonstrar que se tratou de um equívoco examiná-la de modo isolado da política para a Educação Básica, vinculada às mudanças e adaptações da escola para atender aos ditames do capital. A formação dos profissionais da

EE, mais claramente ligada aos professores do AEE, deve estar no âmbito das proposições políticas para a escola pública. A política de formação docente para a Educação Básica, e nela a dos professores de EE, articulou-se aos determinantes de Organizações Multilaterais (OM) que pretendiam que a lógica empresarial fosse incorporada pelas escolas públicas. Nessa lógica, o professor formado com mais eficiência e com menos custos também seria aquele com mais possibilidades para a reflexão sobre a prática no cotidiano escolar, prática que necessariamente não estava relacionada ao ensino, mas à resolução de conflitos, apaziguamento e criação de consenso.

Na lógica de uma formação para funções alargadas do professor, mas restrita na formação teórica, a iniciativa de privilegiar a educação a distância ganhou mais força, contribuindo para o deslocamento da formação inicial à continuada/em serviço. No caso da EE, a primeira representava pouca influência sobre o projeto de professor pautado pelas políticas de perspectiva inclusiva e a segunda se caracterizava como estratégia de deslocamento de concepções sobre o conceito de Educação Especial que passou de modalidade de ensino a atendimento no contra turno, como é, hoje, organizado o AEE nas escolas regulares.

A formação continuada para o professor do AEE estava muito mais direcionada à propagação da política do que a uma base teórico-prática formativa propriamente dita. O correto, segundo nossa compreensão, seria denominá-los de *cursos de adequação à política de perspectiva inclusiva* . O interessante seria considerar que esse tipo de curso estava “habilitando” novos professores para atuarem com os alunos da Educação Especial no ensino regular, ou seja, indicava a reconversão docente tanto na formação como na atuação desses profissionais, intencionando garantir, assim, o professor no modelo desejado: o *professor multifuncional* .

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, Fabíola. *Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado* (2007): novos referenciais? 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006b. Seção 1, 11p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da Educação*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. *CAPEES*, Brasília, DF, 12 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 mar. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 46, p. 29-40, set. 1998.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar O. (Org.). *Política educacional e qualificação docente*. Cascavel, PR: Assoeste, 2001. p. 13-30.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais...* Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí, SC: UNIVALLI, 2008. 1 CD-ROM.

GARCIA, Rosalba M. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. de. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. 2 v. p. 65-78.

GARCIA, Rosalba M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LEHMKUHL, Márcia de S. *Educação especial e formação de professores em Santa Catarina*: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

MALANCHEN, Júlia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil*: democratização ou mistificação? 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2007.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001)*: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Quatro teses sobre a política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa Salles; MILCHELS, Maria Helena (Org.). *Práticas Pedagógicas*: política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 10-28.

SHIROMA, Eneida O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

TRICHES, Jocemara. *Organismos multilaterais e curso de pedagogia*: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VAZ, Kamille. *O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil*: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

6. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EJA

Lêda Letro Ribeiro

INTRODUÇÃO

Neste capítulo examinamos a política de formação inicial do professor para a EJA, produzida nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Tomamos para análise documentos produzidos pelo Aparelho de Estado, publicações de intelectuais da academia e material produzido no interior de movimentos envolvidos com a área, como se verá. As questões tematizadas encontraram seu sentido tanto em nível nacional quanto internacional, tendo se operado no Brasil de modo particular. O bloco no poder, representado por Organizações Multilaterais (OM)¹ de financiamento, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), atuaram na reestruturação cíclica do modo de produção. Nos últimos 25 anos, essa reestruturação, articulada às políticas desenvolvimentistas, de dispositivos de regulação que garantissem a governabilidade do Estado e a acumulação flexível, transformaram o mundo em uma grande arena de disputas e embates no processo de lutas entre as classes sociais.

Neste contexto, segundo Roger Dale (2004), organizou-se uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), na qual tais Organizações Multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), sob o discurso da construção da paz entre os homens e as nações, produziram, por meio de agências internacionais especializadas, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)², documentos

1 As Organizações Multilaterais, segundo Leher (2012), não são um sistema abstrato e não são extra estatais.

2 “A UNESCO, instituída em 18 de novembro de 1945, com a finalidade de criar ‘a paz na mente dos homens’, vem funcionando, como ‘um laboratório de ideias’, ‘uma agência de padronização de acordos éticos’ e ‘uma agência do conhecimento’ e, nessa condição, promovendo a

que se constituíram como discurso global e, por isso, ganharam capilaridade, interferindo na política educacional em todo o mundo.

Ao longo da década de 1990, o discurso neoliberal divulgado pelas classes dominantes elegeu a educação como importante terreno de disputas ideológicas. No Brasil, o Ministério da Educação, associado às frações burguesas locais, ao Sistema S³ e aos setores empresariais da educação, a parcelas do movimento social e às agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNESCO, entre outras, produziram uma agenda educacional consoante às demandas burguesas. Aprofundou-se o trato da educação como mercadoria pelo Estado, a qual, além de produzir altos lucros, deveria, por meio da escola, formar professores e alunos que aceitassem passivamente a lógica do capital como “natural” (SIQUEIRA, 1997). Por isso, houve uma intensa disputa no campo das reformas das políticas educacionais, acirrada em meados daquela década.

Este é o âmbito no qual as políticas educacionais podem ser entendidas e, por consequência histórica, assim também a Formação Inicial do Professor para a Educação Básica (EB), nível da educação formal que congrega a Educação Infantil (EI) e as etapas do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) com todas as suas modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual está regulamentada pelo Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A formação

cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. No entanto, a Unesco, considerada de um ponto de vista mais crítico, foi a responsável, de fato, em grande parte, pela disseminação do manancial cognitivo e ideológico funcional à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas. Após haver exercido um papel estratégico na formação para o trabalho no breve século XX, perdeu esta prerrogativa depois que os EUA, sua maior fonte de financiamento, dela se retirou, em 1984, provocando com esse afastamento sua associação subalternizada ao Banco Mundial” (NEVES, 2008, p. 96-97).

- 3 Sistema S: “conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (BRASIL, 2016).

docente, nesta lei, está prevista para o nível superior, em cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que mantida a possibilidade da formação do professor da Educação Infantil e das cinco séries iniciais do EF continuar ocorrendo em curso de EM modalidade Normal.

As políticas educacionais voltadas à educação de adolescentes, de jovens e de adultos, fazem parte do grande campo das políticas sociais brasileiras, as quais, desde 1957, estão articuladas às políticas internacionais. No caso da EJA, as recomendações da UNESCO foram bem recebidas, em razão da identidade entre os diversos interesses dessa OM, os do Estado e os de frações da classe burguesa. Nesse contexto, a partir do final da última década do século XX, criaram-se, no Brasil, os Fóruns Estaduais de EJA⁴ e com eles se iniciou uma nova história de alianças.

No ano de 1999 foi publicada no Brasil a *Declaração de Hamburgo*⁵ (UNESCO, 1999), a qual, além de disseminar suas recomendações, lançou um *slogan*: “Educação de Adultos, mais que um direito: é a chave para o século XXI”. Ele foi utilizado no Brasil em documentos, oficiais e oficiosos, e nos discursos propalados nos círculos da EJA. Procurava-se comprometê-la na construção de um futuro melhor no século XXI, delegando à educação [de jovens e adultos] a responsabilidade de ser o único meio de garantir aos homens “os direitos e as liberdades individuais”, colocando o professor e as tecnologias da informação e comunicação de forma subordinada ao primeiro, como mediadores dessa política. Para a UNESCO (1999, p. 17):

Hoje em dia, no limiar do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem, carece mais do que nunca afirmar que é somente pela educação que os direitos e as liberdades fundamentais poderão ser garantidos. A revolução das tecnologias da informação [...] apresenta um duplo desafio: o modo como fazer para que todos tenham acesso à tecnologia e como se pode melhor utilizar a tecnologia para fins educacionais. [...] não podemos esquecer que a tecnologia não é tudo. O que conta mesmo no processo de aprendizagem é o professor,

4 Os Fóruns de EJA do Brasil se originaram articulados às demandas da UNESCO de realizar reunião preparatória regional para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), em 1997, na Alemanha.

5 Documento produzido pela UNESCO como resultado da V CONFITEA.

pedra angular do futuro do mundo. Importa dar uma alta prioridade à formação e à reciclagem de todos os educadores.

Segundo Marilena Chauí (2006, p. 404-405):

As ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significa que os cidadãos são sujeitos de direito e que, onde tais direitos não existam e nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia. Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. [...] Um direito é geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. [...] Dizemos que uma sociedade é democrática quando ela institui direitos.

Então perguntávamos: a qual direito se referia essa *Declaração*? De acordo com Kosik (1976, p. 111):

Na investigação analítico metafísica, vários aspectos do complexo social se transformam em categorias particulares e independentes; e momentos isolados da atividade social do homem – o direito, a moral, a política, a economia – transforma-se, na mente humana, em forças independentes que determinam a atividade do homem. Depois de cada aspecto do complexo social ter sido assim isolado e transformado em abstração, investiga-se a conexão recíproca entre os vários aspectos, por exemplo, o condicionamento do direito pelo “fator econômico”. Segundo este método de pensar, os produtos da atividade social do homem se transformam em forças independentes e adquirem poder sobre o homem.

Concluimos que, no seio de uma sociedade de democracia formal, o direito e a liberdade estão subjugados ao fator econômico. No Brasil, onde a educação escolar não é para todos, o direito à educação como “público e subjetivo”⁶ foi reposto para camuflar o seu sentido ideológico, velar uma condição social que foi

6 Na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996, p. 2) encontramos no Título III, Artigo 5º, que “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

imposta a um enorme percentual de brasileiros que se inseria de maneira subalterna no mercado de trabalho. Dessa forma, como entender que a EJA se constituía como um direito? Era necessário compreender a construção ideológica da política como aquela que estava “impregnada de ideologias” (RUMMERT, 2007). Portanto, a lei não é a política, ela expressa a política, que acontece no campo das relações de dominação, ao mesmo tempo em que expressa o consenso produzido na sociedade civil. Nesse contexto, Moraes (2003, p. 152) afirmava que:

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de “aprendentes”. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação, e dispostos a se atualizar ao longo de toda vida.

No ano 2000, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), a recomendação da Declaração apareceu recontextualizada. As proposições ganharam mais consistência e se traduziram nacionalmente:

[...] ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematógrafo”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “telesalas”, aos “vídeos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios. (BRASIL, 2000, p. 59).

A ideia de uso das tecnologias foi apropriada como um modo de realizar a Educação de Jovens e Adultos por meio da modalidade à distância. Porém, segundo o relator desse Parecer (BRASIL, 2000), Jamil Cury, o que contava, na luta pela escolarização dos alunos da EJA, era a profissionalização/formação do professor. Assim, o uso da tecnologia aparecia como um recurso que poderia possibilitar

a superação da distância entre educadores e educandos por meio da presença virtual, desde que os docentes se apropriassem desta tecnologia. Além dessa passagem, o Parecer utilizou-se de dois excertos literais da *Declaração de Hamburgo* (SESI; UNESCO, 1999). No Capítulo III – *Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, usou-o como epígrafe:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o Século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (BRASIL, 2000, p. 12). (UNESCO, 1999, p. 19).

Depois, como justificativa para a instituição de uma das três funções para a EJA⁷, a função reparadora:

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em

7 A segunda, equalizadora, estava mais claramente vinculada à concepção de trabalho, pois considerava que os alunos da EJA possuíam o seguinte perfil: “[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade” (BRASIL, 2000, p. 9). A terceira função, qualificadora, estava ligada à concepção de Educação ao Longo da Vida, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11). Apresentava-se um excerto do *Relatório Jacques Delors* para a UNESCO, produzido pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, para justificar sua visão: “Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (BRASIL, 2000, p. 11)” (UNESCO, 1996, p. 89).

atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (BRASIL, 2000, p. 7). (UNESCO, 1999, p. 23).

Portanto, inspirado no ideário liberal recomendado pela UNESCO, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) produziu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, cujo conteúdo evidenciava a adesão ativa ao projeto social internacional. Segundo Lúcia Neves (2008, p. 24):

Ao longo da expansão do capitalismo, alteram-se os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples, correspondentes a cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção na cultura urbano-industrial. Esses patamares diferem também em cada formação social concreta, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho, especialmente no que tange à produção e difusão da ciência e da tecnologia no capitalismo monopolista.

Esse Parecer expressava também esforços conjuntos por parte da esfera pública e privada. Conforme o relator, a Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI) se uniram com o apoio da UNESCO na organização de duas conferências, que contaram com a presença da Câmara de Educação Básica, representada pela relatoria das DCN dessa modalidade de educação (BRASIL, 2000, p. 2).

Esses são apenas exemplos sobre a forma como as ideologias dominantes vão se articulando entre OM, o Estado Brasileiro, os movimentos sociais, e sendo disseminadas com o apoio da classe dominante, nesse caso, representada pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Porém, não foi somente sob a forma de produção de documentos que alianças vinham se estabelecendo no Brasil. Elas foram realizadas por meio de estratégias da UNESCO que desqualificou a sociedade política do País ao disseminar que sozinho seria incapaz de cumprir o dever constitucional com a sociedade civil, sugerindo que, para resolver os problemas gerados no campo da contradição da relação capital-trabalho (pobreza, violência, desemprego, por exemplo), todos teriam que se envolver na busca de soluções, incentivando uma cidadania ativa. Vale lembrar que a

UNESCO, o MEC e a classe burguesa possuíam interesses comuns em relação ao projeto hegemônico de ampliação do modo capitalista de acumulação. Dessa forma, esse discurso se prestava a incentivar a formação de alianças entre o capital e o trabalho e de parcerias entre governos e organizações da sociedade civil. O Banco Mundial passou a defender que as noções de participação e de cidadania não eram contrárias aos objetivos contidos no projeto neoliberal (MARTINS, 2009). Isso podia ser, em parte, percebido nas palavras de Werthein⁸ (2003), representante da UNESCO no Brasil entre 1997 e 2005:

[...] o Estado, por si só, já não dispõe de forças suficientes para atender às crescentes demandas por mais e melhor educação. Há a urgente necessidade de somar esforços e energias. A Conferência de Educação para Todos, organizada pela UNESCO no início dos anos noventa, em Jomtien, na Tailândia, já havia percebido isso com clareza. Por essa razão, propôs a adoção generalizada de uma estratégia de alianças e de parcerias, como condição básica para o enfrentamento dos novos desafios. No Brasil, a política de alianças e de parcerias já possui inúmeros exemplos [...] (WERTHEIN, 2003, p. 107).

Werthein (2009) defendia, portanto, a existência de dificuldade por parte do Estado de fazer frente a seus compromissos de assegurar educação como um direito da classe trabalhadora e sugere a realização de alianças. Foi dessa forma que a UNESCO apareceu como grande aliada. O Estado brasileiro, naquele momento, ocupava, segundo a *Folha de S. Paulo*, a 12^a posição no *ranking* da economia mundial (CUCOLO, 2003), no entanto não atendia às demandas da educação pública e embora em 2013 ocupasse a 7^a posição (MODÉ, 2012), continuava sem atendê-las, porque assumiu compromissos prioritários com o capital, interna e externamente. Assim, os reclames realizados pelas classes subalternas ficaram subordinados ao pagamento dos juros das dívidas, externa e interna. Dessa forma, o problema na educação aparecia como resultado da ineficiência do Estado, que precisava ser apoiado pelos parceiros

8 O representante atual da Unesco no Brasil é Lucien André Muñoz (França). Informação disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/contact-us/unesco-team-in-brazil/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

sociais, por exemplo, pelo Sistema S, pela Ação Educativa⁹, pelos Fóruns de EJA do Brasil, entre outros.

Por isso, nosso esforço, neste capítulo, foi o de entender a política social de Formação Inicial do Professor para a EJA, no período dos dois Governos de Lula, tendo em vista nos aproximar de sua essência, segundo orientação de Kosik (1976). A forma pela qual essa formação apareceu revestiu-se de justificativas que, na maior parte das vezes, foram formuladas como adequação às demandas do “mundo do trabalho”, à conquista da “cidadania”, à construção do “pensamento crítico”. Ficaram obscurecidas nessas formulações suas determinações subjacentes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA MÍDIA E NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Difícilmente alguém discutiria o tema educação de qualidade sem mencionar a questão da formação de professores. Em relação à EJA, não tem sido diferente. Apontamentos sobre a necessidade de qualificação do professor devido ao seu despreparo têm sido frequentes e radicais. Na *Revista Época*, destinada aos segmentos médios da população, temos a seguinte passagem da coordenadora do curso de pedagogia da Unicamp, Maria Márcia Malavasi: “Infelizmente, o que temos visto são professores despreparados e provas que não conseguem avaliar as turmas” (SPINACÉ; GUIMARÃES; VICÁRIA, 2011). No programa *Globo News Paine!10*, exibido em canal fechado, porém postado no *YouTube*, foi destacado:

9 “A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. [...] A Ação Educativa conta com um conjunto diversificado de fontes de financiamento: agências de cooperação internacionais, organismos multilaterais, institutos e fundações empresariais, órgãos públicos e apoiadores individuais. Ao reconhecer-se como organização que responde ao interesse público, faz questão de prestar contas não só aos apoiadores diretos, mas a qualquer pessoa interessada”. Informação disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

10 Para tratar deste tema, foram convidados os educadores Mozart Neves Ramos, a diretora executiva da Fundação Lemann, Ilona Becskeházy, e a diretora da Fundação Tide Setúbal, Maria Alice Setúbal.

O Brasil está pronto para começar a fazer uma grande revolução na educação, desde que em primeiro lugar a gente possa ter mais recursos para a Educação Básica e que esses recursos sejam bem utilizados e onde eles serão utilizados. Vai ser fundamental a gente fazer o que os países que estão no topo da Educação Mundial fizeram. Eles conseguem atrair os jovens mais talentosos do Ensino Médio para a carreira do magistério. Ou seja, tornar a carreira do magistério objeto de desejo, porque hoje no Brasil, lamentavelmente, os menos preparados, em geral, vão para as nossas licenciaturas [...]. (ROITMAN; RAMOS, 2011).

A divulgação desse tipo de discurso criava a ideia de que o professor era desqualificado, mal formado para o exercício da função docente, fato que, segundo os ideais neoliberais, impedia o país de alcançar o desenvolvimento social e econômico. Por isso, a política seria direcionada para a formação do professor, levando o Estado a formular um número crescente de políticas de formação docente, lançando editais públicos para a formação de professores da Educação Básica (EB), em conjunto com Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, e com Organizações não Governamentais (ONG) que empreenderam ações formativas. Essa política também era adotada por Secretarias de Educação de estados e de municípios.

Em decorrência desta política houve um aumento expressivo do número de pesquisas acadêmicas sobre *formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos*. Embora, o tema em tela não mobilizasse muitos pesquisadores (em média, um artigo por ano), ele foi objeto de maior reflexão na primeira década do século XXI.

Interessou-nos, particularmente, conhecer a concepção de Formação Inicial de Professores para a EJA (FIP/EJA) tal como ela vinha sendo pensada pela intelectualidade – seja a que colaborava no interior do Estado ou a que se organizava em espaços destinados à discussão específica do campo. Analisamos 18 textos, publicados entre 2000 e 2010, oito dissertações, uma tese, três artigos publicados em revistas científicas e seis trabalhos apresentados em evento científicos. Foram localizados em bases de dados que incluíram o Banco de Teses da CAPES, periódicos acadêmicos da educação e ciências sociais aplicadas disponíveis no *Scientific electronic library online (SciELO)*, anais das Reuniões Anuais da ANPEd, no Grupo de Trabalho (GT) 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e no

Google Acadêmico. Neles foram perscrutadas as concepções de FIP/EJA, as suas posições frente às políticas de FIP/EJA, os principais problemas apontados e as propostas de solução para tais problemas.

Os intelectuais que investigaram o tema, na maioria, discutiram-no no âmbito do nível superior em cursos de licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia. Porém, várias concepções foram apresentadas, evidenciando que este era um campo de estudo, aberto, em disputa. Por esses trabalhos não foi possível deduzir o que poderia se constituir em formação inicial do professor para EJA. De outro lado, os intelectuais, de maneira geral, eram pouco informados. Em muitas situações, operaram em seus trabalhos vários tipos de fragmentação do artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), de forma a contextualizá-lo de acordo com os interesses específicos de cada pesquisa. Identificamos que as necessidades de formação de professores de EJA levantadas passavam pela ausência de conhecimentos específicos nas disciplinas dos currículos dos cursos (Ensino Médio na modalidade Normal, Ensino Superior Licenciatura). Entre eles, citavam-se os saberes sobre quem era e como lidar com o aluno/sujeito da EJA, os conhecimentos das práticas mais adequadas para transmitir os componentes curriculares. Persistia a visão de que o problema do professor da EJA residia nas suas características de formação, portanto, a formação inicial adequada consistiria em fornecer-lhe os meios para que pudesse exercer a docência do modo mais preparado possível.

Em relação à análise da sociedade, constatou-se que vários termos eram utilizados pelos pesquisadores para se referirem à mesma: do conhecimento, da informação, do consumo, do mercado de trabalho e sociedade multicultural. Porém, era notório que, independentemente do nome com o qual a qualificassem, o objetivo que sobressaía era o de formação inicial do professor para a EJA que educasse o aluno para a sociabilidade produzida pelo sistema hegemônico.

No que diz respeito à política, os pesquisadores apresentaram em seus textos posicionamentos antagônicos. Alguns perceberam a relação entre as políticas internacionais e as nacionais, enquanto outros ofereciam uma interpretação mais centrada nos aspectos relacionados à política interna, o que evidenciava que, no campo de debates sobre a FIP/EJA, encontravam-se vozes dissonantes, que disputavam concepções diferentes de EJA e de formação inicial de professores.

Percebemos, ademais, que as discussões dos intelectuais sobre a quase inexistência de políticas de FIP/EJA revelavam que este era um problema bem mais complexo. Na literatura examinada não encontramos uma explicação para esse fato.

OS SENTIDOS DA POLÍTICA: DEFININDO UM PERFIL DE PROFESSOR INDEFINIDO

Em relação aos atos normativos instituídos durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) para a formação inicial do professor da EB/EJA, concluímos que mantiveram a lógica de produção de pareceres e resoluções que estabeleceram políticas de formação inicial para o professor da EJA no governo FHC (1995-2002). Alguns fatos comprovaram o caráter de continuidade dessas políticas: a permanência de alguns conselheiros durante os dois governos, como o conselheiro Francisco Aparecido Cordão; a presença de diretrizes instituídas no decorrer do mandato de FHC e que foram utilizadas como fundamento para a elaboração de diretrizes durante o Governo Lula; o Parecer do Curso de Pedagogia, licenciatura e a manutenção, no Governo Lula, da validade de diretrizes instituídas em resoluções homologadas no decorrer do Governo FHC.

Em um período cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad (2005-2010), instituíram-se atos normativos que compreendiam estratégias de produção de uma política que, ao mesmo tempo, era produto, produtora e reprodutora dos interesses da classe hegemônica que concentrava – e concentra – o poder de formulação de leis nas mãos do Estado, cuja função precípua é a de “garantir a dominação da classe que detém os meios de produção fundamentais à estrutura econômica baseada na exploração da força de trabalho” (RUMMERT, 2007, p. 31).

Os cinco documentos examinados neste capítulo, publicados no decorrer do governo Lula foram: 1) Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (DCNP); 2) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

(DCNP) (BRASIL, 2006); 3) *Parecer* CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010, reexamina o *Parecer* CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu as Diretrizes Operacionais (DO) para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010a); 4) Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, institui Diretrizes Operacionais (DO) para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010b); 5) Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c).

A análise desenvolvida sobre processo de produção de políticas educacionais tomou como referência teórica as postulações de Lúcia Neves (2008), segundo a qual o período em foco ficou marcado pela articulação das políticas educacionais brasileiras aos grandes projetos econômicos e sociais internacionais. Os partidos de esquerda, ao se instalarem no poder, procuraram ofuscar e impedir as lutas de classes e assim assegurar a governabilidade, cooptarem sindicatos e, em consequência, desmobilizarem as lutas dos trabalhadores. Os programas sociais de diversas ordens foram fomentados com a finalidade de “incluir” na sociedade os chamados “excluídos” por meio de políticas assistencialistas de redistribuição de renda e exercer o controle social. Nesta conjuntura, incluíram-se os professores e a “‘saga formadora’ desencadeada no decorrer do governo Lula da Silva (2003-2010), que visou à instrumentalização do professor protagonista” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), aquele que ideologicamente acreditaria que mediar a educação de homens e mulheres que promovessem uma sociedade mais humana e sustentável. Complementarmente, nas palavras de Neves (2008, p. 111-112):

[...] novas orientações, o capital em nível internacional e local, propicia uma submissão mais intensa da escola à produção capitalista e consolida sua hegemonia nos países de capitalismo dependente, evitando, desse modo, que a organização popular por direitos que venha a questionar sua ‘única solução possível’ [...] Para organizar essa “nova” sociedade, o

Estado mínimo dos anos de neoliberalismo ortodoxo foi reestruturado (BM, 1997). Seu “fundamentalismo de mercado”, expressão cara aos intelectuais orgânicos da sociedade do conhecimento adeptos da terceira via e/ou do novo desenvolvimentismo (GIDDENS, 1999, 2001; PEREIRA, 2007), deu lugar a um novo Estado. Um Estado forte que, para além dos interesses exclusivos do mercado, fosse capaz de zelar pelo “interesse público” e, na condição de gerente da paz social, de supervisionar o processo de instauração de uma sociedade meritocrática, promovendo a expansão da igualdade de oportunidades, independentemente da origem social de seus integrantes. E ainda, um Estado forte que, na qualidade de guardião do interesse público, fosse capaz de supervisionar o desenvolvimento de uma educação escolar voltada para a formação de um capital humano para o novo mercado de trabalho mais diversificado e contribuir para a organização de uma nova cultura.

O excerto expressava os ideais e os rumos que as políticas sociais do Estado tomariam na segunda metade da primeira década dos anos 2000. Entre as questões que levantamos, perguntamo-nos acerca das políticas para a formação inicial do professor. Que concepções apareciam nesses documentos? Que contradições, que disputas, que projetos se apreendiam? Como se articulavam? Quais os sentidos das políticas para o professor da EJA?

A análise das resoluções e dos pareceres selecionados permitiu que extraíssemos das diretrizes curriculares nacionais e das diretrizes operacionais princípios que possibilitaram uma aproximação ao que foi construído pelo Estado brasileiro como política para a FIP/EJA.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das DCNP, licenciatura (BRASIL, 2005), recuperou a expressão “formação inicial” para se referir à espécie de formação que este curso iria oferecer; apontava para a formação do professor em curso de licenciatura, em Instituições de Ensino Superior. A EJA foi colocada à parte dos anos iniciais do Fundamental. A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), circunscreveu a sua aplicação à formação inicial do professor, a qual objetivava licenciar o acadêmico para o exercício do magistério na EB, inserindo a modalidade EJA, embora de maneira subalternizada.

O Parecer CNE/CEB nº. 6/2010, que reexamina o Parecer CNE/CEB Nº. 23/2008, institui as Diretrizes Operacionais DO para

a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010a), não fez referência à formação do professor para a EJA. A Resolução nº. 3/2010, que instituiu DO para a EJA (BRASIL, 2010b), nos mesmos aspectos presentes no Parecer supracitado, resolveu que deveria ser constituída uma política de “formação inicial e continuada” de professores para a Educação Básica de Jovens e Adultos e que deveria ser estabelecida pelo Sistema Nacional Público de Formação de Professores. Além disso, estabeleceu que esta política formasse professores de Educação Básica de Jovens e Adultos em estreita relação com o Programa do Sistema UAB, o qual se caracterizava por oferecer formação inicial e continuada de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD). A Resolução nº 4/2010, que define DCN para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), resolveu que “os cursos de EJA, preferencialmente, tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, (deveriam) pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que (fosse) ‘realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos’” (BRASIL, 2010c, p. 10).

As políticas educacionais tais diretrizes pretendiam instituir poderiam ser categorizadas em níveis de especificidades diferentes. Umas faziam parte da categoria universal de formação inicial do professor para a Educação Básica, estabeleciam a formação de profissionais da EB, em todas as etapas e modalidades, em todos os níveis, “inicial e continuada”, em programas, na modalidade presencial ou EaD. Quanto aos conteúdos da formação, as diretrizes conseguiram ser ainda mais genéricas, definindo um perfil de professor indefinido, com muitas lacunas em sua formação, as quais poderiam ser preenchidas de acordo com os interesses do mercado profissional:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é,

- interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
 - c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. (BRASIL, 2010c, p. 18).

E existiam as políticas que faziam parte da categoria mais particular que tratavam da formação inicial do professor para a EJA. Na Resolução CEB/CNE nº 3/2010, a formação “inicial e continuada” de professor de Educação Básica de Jovens e Adultos seria desenvolvida em estreita relação com o UAB, com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino; na Resolução nº 4/2010 os educadores de jovens e adultos, especificamente, seria destinada uma formação continuada sistemática (BRASIL, 2010c).

As leituras realizadas e as análises empreendidas em torno da documentação nos levaram a perguntar: qual a explicação para que uma política tão específica para a “formação inicial e continuada” do professor para e da EJA tenha se conformado a partir de 2010? “Que tipo de professor, dotado de que particularidades, deveria ser criado pelo sistema, a fim de que o próprio sistema pudesse funcionar?”¹¹ Qual a real especificidade da EJA? A questão central era a de que a política de formação inicial de professores para a EJA estava destinada a dar conta de uma questão de classe.

Nos pareceres e resoluções expressavam-se políticas de formação de professores estratégicas para viabilizar o que o Conselheiro Francisco Cordão chamou de projeto de Nação: uma Nação em que o direito de escolarização das classes subalternas não se efetivava, mas em seu lugar estabeleciam-se políticas educacionais voltadas ao apassivamento do sujeito histórico, subjacente ao discurso de constituição de um “cidadão ativo”, que exercesse sua cidadania. O espaço de exercício da cidadania era o da sociedade dos valores liberais, em que as relações pedagógicas entre o Estado e a sociedade se estabeleciam para educá-los até o nível escolar mínimo exigido “pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples” (LEHER, 2010, p. 371). Esse mínimo dispensado a esses trabalhadores, em

11 Pergunta elaborada a partir de uma das perguntas apresentadas por Karel Kosik (1976) no livro *Dialética do concreto*.

um estabelecimento escolar que prometia garantir as condições para que ele prosseguisse em estudos posteriores (BRASIL, 1996), era também para que o sujeito se sentisse “apto” a ingressar no mercado de trabalho. Essa ideia tentava encobrir o fato de que a maior parte das escolas que oferecia EB/EJA no Brasil “[...] está inscrita na lógica do modo de produção capitalista [a qual] reserva para poucos a formação integral e pré-determinada, de forma limitadora e instrumental, o futuro daqueles oriundos da classe trabalhadora aos quais atende” (RUMMERT, 2007, p. 47).

Foi nesse contexto que se inseriram as políticas de formação inicial do professor da EB/EJA, as quais tornaram-se ardilosas quando o projeto de nação estava pautado nas atualizações do neoliberalismo e que, portanto, precisavam revitalizar as relações de exploração da força de trabalho. Esse era o projeto que estava em jogo.

As presumíveis mudanças ocorridas na história estavam relacionadas à inserção das novas tecnologias, à construção de uma sociedade do conhecimento, na qual o professor reflexivo, competente, flexível, aparecia em todas as suas nuances. Entretanto, todas estavam no campo da reposição da hegemonia burguesa num outro patamar. As contradições históricas se agudizaram e a classe dominante precisou ajustar-se às novas condições para o exercício de sua dominação e aí estava colocado o papel das políticas educacionais, expressão da produção de um consenso que espelhou uma sociedade dividida em classes, reproduzindo, no campo da educação, as desigualdades produzidas pelas relações antagônicas capital-trabalho.

O projeto de Nação que se atrelou à produção da política tentou esconder que era um projeto político de classe. Por isso, o esforço empreendido neste trabalho foi no sentido de entender tal política no campo das relações de dominação entre as classes. Contudo, o que o balanço de literatura nos indicou foi que os sistemas de ensino não ofertavam as condições necessárias para que a Formação Inicial do Professor para a EJA se realizasse nos cursos de licenciatura. Dessa maneira, o que havia sido proposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), uma formação inicial específica do professor para a EJA, foi, gradativamente, ressignificado pelas resoluções que instituíram as diretrizes dos cursos de licenciatura e do curso de Pedagogia, licenciatura, até que, em 2010, as DO para a EJA impuseram, agora como política de caráter obrigatório, que “O Sistema Nacional Público de Formação de Professores (deveria)

estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos” (BRASIL, 2010b), em conjunto com a diretriz que definia que aos educadores de jovens e adultos, especificamente, fosse destinada uma formação continuada sistemática.

A tendência demonstrada era de que a formação do professor que trabalharia atendendo à demanda de formação do aluno da EJA fosse feita de maneira indeterminada. As políticas propostas nos pareceres não eram excludentes, uma vez que, quando se falava em programas, deixavam aberto um canal de múltiplas possibilidades de formação, em diferentes espaços (real e virtual), cursos, modalidades, com diferentes profissionais, educadores, professores, tutores e conteúdos de formação.

FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUUM DE FORMAÇÃO

Os intelectuais que atuavam nos Fóruns de EJA do Brasil, por meio do segmento Universidade, em aliança com o Ministério da Educação e com a UNESCO, participavam ativamente da proposição de políticas de Formação de Professores para a EJA, pois organizavam os Seminários Nacionais de Formação de Educadores para a EJA (SNFEJA). Estes eram simultaneamente *lôcus* de produção e de consumo de concepções de formação de professor; neles se produziam e se (re)produzem concepções de formação – específica, inicial, inicial continuada e ou continuada de professores para a EJA. Também ocorria o consumo de concepções que se encontravam disponíveis em documentos oficiais, documentos internacionais e/ou nas obras científicas, livros, dissertações, teses e artigos publicados, muitos elaborados pelos próprios participantes dos eventos. Os intelectuais que participaram das mesas ou das apresentações de pôsteres e trabalhos lidaram com a proposição e/ou com a redação de conceitos sobre o campo da EJA. Mas, ao mesmo tempo em que consumiam conceitos, juntamente com outros participantes produziam “novos” conceitos e novos consumidores que, por sua vez, na sequência se tornariam produtores de conceitos e reprodutores de conceitos e concepções.

OS LIVROS PRODUZIDOS PELOS SNFEJA

Uma das maneiras pelas quais os intelectuais da EJA fizeram circular o material produzido para e nos SNFEJA foi a publicação de livros, nos quais novas e antigas concepções de formação inicial de professor para esta modalidade da Educação Básica foram veiculadas. Examinamos três livros resultantes das três primeiras edições do SNFEJA, publicados em 2006, 2008 e 2011. Neles percebemos que seus autores pertenciam a diferentes tipos de instituições políticas e sociais e, em alguns casos, possuíam perspectivas teóricas antagônicas, o que contribuiu para que houvesse um número considerável de concepções, especulações, dúvidas e conceituações em torno da EJA e, conseqüentemente, em torno da formação inicial do professor para essa modalidade. Esse fato acarretou sérias dificuldades no processo de análise do conjunto da obra. Isso aconteceu em primeiro lugar porque o conceito de EJA ainda estava em definição.

Os textos produzidos para e pelos SNFEJA estavam marcados por posições contrárias e contraditórias, evidenciando um campo conflagrado de disputas em que as concepções centrais ainda estavam para ser definidas. Esse problema foi admitido no relatório final do I SNF/EJA:

3. A identidade da EJA está ainda em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores. Entretanto, se ela se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores. (SNF/EJA, 2006, p. 282).

Outra indefinição ocorreu em relação a quem seria formado para o exercício da docência na EJA: o educador, o professor, o pedagogo, o educador popular, o animador popular, o alfabetizador, o profissional da educação, o docente. Tais terminologias foram usadas, inclusive, por um mesmo autor, em um mesmo texto,

gerando grande dificuldade de compreensão sobre quem era o sujeito de formação. Constatou-se, ademais, que vários autores entenderam que a EJA possuía uma especificidade, o que geraria a necessidade de uma formação específica do professor, tanto na formação inicial, como na continuada.

Quando se discutiu a formação específica do professor para a EJA na formação inicial, não houve consenso sobre se deveria ser em nível médio ou superior; em curso formal, informal ou não formal; em escolas básicas, em IES, em universidades públicas, privadas; por ONGs ou Secretarias de Educação; ofertada no curso normal, nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão; por professores universitários, gestores, empregados de ONGs, prestadores de serviços educacionais; financiado pelo próprio estudante, pelo MEC, pela UNESCO, pelo Sistema S ou pelas Secretarias de Educação. Para finalizar, não restou claro que conteúdos deveriam ser abordados na formação inicial.

A compreensão das políticas públicas educacionais para FIP/EJA implicaria a análise teórico-metodológica não só dos marcos regulatórios oficiais prescritos para esse tipo de formação, mas a análise das concepções presentes nos documentos produzidos por organizações da sociedade civil. Tal análise precisaria considerar tanto o que diz respeito à forma quanto ao conteúdo da formação proposta, seja pelo Estado, seja por organizações da sociedade civil, seja por OM, bem como as articulações entre essas instâncias. Considerando o exposto, passaremos à descrição e à análise das concepções encontradas nos três livros. Elas estão organizadas por ordem cronológica devido à finalidade de evidenciar o processo histórico e político-educacional que se estabeleceu no Brasil a partir de 2006 para a formulação de políticas públicas no que se refere à formação inicial.

No livro I do SNFEJA, *Formação de educadores de jovens e adultos* (SOARES, 2006), não encontramos uma proposição de concepção acerca da formação inicial de professor de/ou para a EJA. Várias foram as formulações: a que se daria em curso de ensino médio, na modalidade normal; no nível superior/acadêmico, nas Instituições de Ensino Superior e/ou universidades públicas e particulares, nos cursos de graduação, licenciaturas, principalmente nos cursos de pedagogia, com a denominação de “formação inicial de pedagogo”, como primeira etapa do processo de formação de pessoas que

atuavam ou pretendiam atuar na EJA (BARRETO, 2006, p. 94) e no relatório da plenária final, apareceu o reconhecimento de que existia uma formação inicial “restrita ao ensino fundamental, nem sempre completo” (SNF/EJA, 2006, p. 286). Importa destacar que, no mesmo relatório, apareceu o termo *continuum* relacionando a formação acadêmica à formação que deveria se estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos (SNF/EJA, 2006, p. 283).

O II SNFEJA foi marcado pela publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), que extinguiu a possibilidade de habilitações em cursos de Pedagogia. Por isso, as discussões realizadas em torno do número de cursos de Pedagogia que possuíam habilitação em EJA, ainda que fosse muito reduzido, colocava a possibilidade de se disputar a inserção de conteúdos específicos sobre a EJA, nos currículos dos cursos de Pedagogia, os quais poderiam ser implantados se esse fosse o modelo de formação específica de FIP/EJA. Porém, a determinação dessa Resolução obrigou os intelectuais do campo da EJA a defenderem estratégia de inserção de conteúdos específicos de EJA nos currículos dos cursos de licenciaturas. Dessa forma, denúncias sobre a ausência dos conteúdos da EJA nos cursos de licenciaturas foram ampliadas, mantendo-se a defesa da proposição de inserção desses conteúdos nos cursos referidos para a formação inicial, acrescentados argumentos nessa defesa.

Concluimos que, no Livro II, *Formação de educadores de jovens e adultos* (MACHADO, 2008), no que dizia respeito às concepções de FIP/EJA, duas se destacavam: a FIP para a EJA se realizaria em IES, em cursos de graduação, licenciaturas; mesmo que o professor de EJA tivesse recebido uma formação em curso de nível médio ou superior, se não tivesse contato com teorias específicas sobre a EJA, a formação específica que receberia após a habilitação seria considerada um tipo de formação inicial. A novidade, em relação ao I SNFEJA, aprovada na plenária final, residiu na intenção de se buscar apoio em aparelhos do Estado, como nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, e nas Pró-Reitorias de Graduação, para tentar efetivar políticas de inserção de conteúdos da EJA nos cursos de licenciaturas.

No Livro III, *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos* (OLIVEIRA; LOCH; AGUIAR, 2011), identificamos quatro concepções principais de FIP: formação em curso de Pedagogia,

sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão; articulação da formação inicial à formação continuada, estabelecendo um *continuum* de formação, conceito que apareceu também no SNF/EJA (2006, p. 283); concepção de que o educador, qualquer que fosse a sua escolaridade, se formaria na prática e, desafiado por ela, procuraria formação acadêmica que, nesse caso, não poderia ser denominada “inicial”, o que significava que a formação inicial se dera na prática; “formação inicial”, designando aquela destinada às pessoas que exerceriam a docência com jovens e com adultos, embora não tivessem licença para exercê-la.

O risco de transferir o processo de Formação Inicial para o nível de Formação Continuada era o de que, geralmente, esta tinha caráter facultativo, realizava-se concomitantemente ao exercício docente. Isso significava que o tempo que o professor possuía para se dedicar aos estudos era limitado; caracterizava-se, na maior parte das vezes, por ser indefinido, indeterminado, aligeirado, fragmentado, interrompido e muitas vezes se realizava na modalidade a distância, orientado por políticas de governo provisórias e focais. Nesse processo de formação, como o professor poderia reunir os elementos para refletir sobre sua própria formação? Essa política tentava impedi-lo de formular uma leitura crítica do seu papel social.

A identificação e posterior análise da concepção de FIP para a EJA permitiu perceber que parte dos intelectuais que participava dos Fóruns de EJA do Brasil se constituía como parceiro social da UNESCO e do Estado, colaborando na produção de políticas públicas e na legitimação de várias estratégias de ação do Estado. Em algumas situações líderes desse Fórum apareceram como subsidiadores das políticas do Estado. Segundo a equipe de relatores¹² do *Parecer CNE/CEB nº. 6/2010* (BRASIL, 2010a), subsidiaram a sua produção, no aspecto relativo à formação inicial de professor, os documentos *Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos*, preparado por Maria Aparecida Zanetti, e *Educação Básica de Jovens e Adultos, mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*, proposto por Maria Luiza Pereira Angelim. Não afirmamos que

12 Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

as diretrizes aprovadas foram as propostas pelos Fóruns; apenas destacamos a participação de intelectuais do Fórum junto ao Estado na produção dessas políticas.

Quanto ao Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, concluímos que se constituiu como desdobramento do Encontro Nacional de EJA (ENEJA, 1999), com o objetivo específico de discutir a formação do educador/professor de EJA. Esse evento reuniu, em sua maior parte, estudiosos do campo da EJA, mais especificamente, aqueles envolvidos com as práticas e as pesquisas sobre a formação de educadores/professores. Estes pertenciam a vertentes teóricas distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de formação inicial do professor para a EJA, produzida no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), articulou-se às grandes linhas explicativas produzidas no cenário internacional (DALE, 2004). Porém, o modo como se concretizou no Brasil guardou suas peculiaridades. Ela foi recontextualizada, portanto, expressou a construção de um consentimento ativo produzido na sociedade civil, no campo das relações pedagógicas (RUMMERT, 2007), mediadas pelo Estado Educador, que visava a organização de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005).

Nessa lógica, não se discutiu o porquê e nem onde foi gerado o aluno analfabeto e/ou com baixa escolaridade para a EJA. Destarte, a educação foi construída como um terreno de racionalização dos problemas sociais (DEITOS; XAVIER, 2006). Os intelectuais orgânicos do capital internacional e nacional criaram essa ideia, afirmando que a falta de educação ou a educação de má qualidade, ultrapassada, atrasada, produziu os problemas sociais, portanto, para resolver esses problemas, o terreno seria o mesmo do de sua produção, isto é, a Educação, mas reformada.

Entendemos que os problemas sociais e econômicos não são oriundos da educação. São produzidos no campo econômico e devem ser resolvidos onde foi gerado, qual seja, o da relação capital-trabalho. Não queremos dizer com isso que questões relacionadas à educação não sejam importantes. A questão foi a apropriação da educação para explicar a produção dos problemas sociais, análise que deu

sustentação à políticas de formação de professores, obscurecendo as suas reais causas. Diante disso, as classes dominantes asseguraram a governabilidade e a manutenção do seu projeto de nação – o projeto hegemônico das classes burguesas nacionais, que possuíam interesses econômicos bem determinados – fenômeno ainda vigente.

A nova política ganhou novas formas. Seu projeto foi redesenhado por intelectuais que conceberam a formação inicial específica do professor para a EJA com base num viés que desqualificou a prática do professor, ao mesmo tempo em que a vinculou diretamente à ausência de conteúdos específicos sobre a EJA na formação inicial, como se este significasse o principal entrave para que novas experiências educativas fossem desenvolvidas na educação de jovens e de adultos trabalhadores.

Mostramos que a literatura acadêmica, constituída na primeira década do século XXI e veiculada em periódicos, dissertações e teses e eventos, estava organicamente articulada aos interesses das classes dominantes nacionais e internacionais, pois, ao se apropriarem da conceituação de formação do professor, a encaminhou para uma conceituação de formação específica, que conduzia o docente a se conformar no campo da “*práxis* reiterativa” (VÁSQUEZ, 1977). Logo, em geral, colaborou sobremaneira como intelectual orgânico subalterno para a execução do projeto de manutenção das relações pedagógicas mediadas pelo Estado Moderno.

Verificamos que o Estado foi o fomentador, o indutor da política, que se constitui como uma totalidade dinâmica, subsidiada por proposições oferecidas por intelectuais. Estes participaram ativamente não só na proposição, como na produção, no consumo, na distribuição e na circulação das diretrizes curriculares e operacionais instituídas pela política. Assim, adquiriu novos contornos que refletiam a relação de mútua composição entre o Estado e intelectuais do campo da educação. Estes se encontravam tanto no interior do governo como em fóruns de educação, constituindo o que a UNESCO denominou “parceiros sociais” (MACHADO, 2008).

O Estado disparou várias políticas de formação, de vários tipos, níveis, modalidades, etapas, visando atingir o maior número possível de professores e assim evitar a disseminação de posições contra hegemônicas ao capital. Por existirem contradições, nem todo professor aderiria a essa política. Produzida a partir de múltiplas determinações, a formação desse professor estava vinculada ao fato de o Brasil ser um país de economia periférica que, na divisão

internacional do trabalho, ocupa uma posição capital imperialista de subalternidade. Por conseguinte, o que aconteceu no Brasil, no período estudado, no campo das políticas educacionais foi resultado não só da interferência de recomendações de OM, que se caracterizavam por serem espaços organizadores de ideologias globais em que se estabeleciam relações internacionais entre as classes dominantes mundiais, mas também da sua recontextualização ativa, as quais permaneceram no grande campo do capital.

Formar um professor de novo perfil para a nova sociedade, a do conhecimento e da informação, era fundamental para que se consolidasse o projeto hegemônico de manutenção do controle da propriedade privada dos meios de produção nas mãos da classe burguesa. Assim, o professor se tornou peça-chave para o sucesso desse projeto. Nesse contexto, seu papel foi transfigurado em mediador no processo de execução da política em curso, destinada à educação de jovens e de adultos brasileiros pertencentes às classes subalternas.

Esse novo professor deveria ser capaz de se adaptar às mudanças que ocorriam na estrutura do trabalho e do emprego e de desenvolver habilidades e competências que o colocassem no campo da “*práxis* reiterativa” (VÁSQUEZ, 1977), qualificando sua ação mediadora na produção de novos sujeitos da EJA que, para além do mercado de trabalho, fossem capazes de reproduzir sua existência na “sociedade da informação” e do “conhecimento”. Além disso, evidenciou-se que a Formação Inicial do Professor para a Educação de Jovens e Adultos fazia parte de um projeto de futuro, ao mesmo tempo em que de um projeto maior, em andamento: a consolidação de um projeto de nação. Portanto, o professor que se queria formar deveria ser capaz de mediar as relações contraditórias determinadas pela relação capital-trabalho, um intelectual orgânico, que, nas suas relações pedagógicas, ao desenvolver uma prática reiterativa, produzisse e reproduzisse a manutenção das relações hegemônicas do capital.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leônicio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-102.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 6, de 7 de abril de 2010. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº. 23/2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2010a. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2010b. Seção 1, p. 66. Disponível em: <http://forumaja.org.br/mt/sites/forumaja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010c. Seção 1. p. 824.

BRASIL. Senado Federal. Sistema S. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www12.senadoleg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.

CUCOLO, Eduardo. Brasil deve cair de 12ª para 15ª maior economia mundial. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1 out. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u74484.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEITOS, Roberto Antônio; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antônio et al. *Estado, desenvolvimento, democracia e política sociais*. Cascavel, PR: Edumoeste, 2006.

ENEJA. Relatório-síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). *Informação em rede*, São Paulo, ano 3, n. 22, nov./dez. 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de A. et al. (Org). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

MACHADO, Maria Margarida (Org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.

MARTINS, André. *Direita pelo social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora, RJ: Editora da UFJF, 2009.

MODÉ, Leandro. Brasil perde posto de 6ª. maior economia do mundo. *Exame*, São Paulo, 17 dez. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/brasil-perde-posto-de-6a-maior-economia-do-mundo>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção de conhecimento e política de formação docente. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org). *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Deriva, 2011. Disponível em: <http://forumēja.org.br/sites/forumēja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. *A urgência da Educação*. São Paulo: Fundação Santilana; Moderna. 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31F5A442B61>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008b.

SPINACÉ, Natália; GUIMARÃES, Camila; VICÁRIA, Luciana. Como fazer uma prova nota 10. *Exame*, São Paulo, 29 dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/como-fazer-uma-prova-nota-10.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual. *Cadernos Sísifo*, Lisboa, n. 4, jun. 2007.

UNESCO. *Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

WERTHEIN, Jorge. *Crenças e esperanças: avanços e desafios da UNESCO no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2003.

7. EAD E UAB: A CONSOLIDAÇÃO DA FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

Aline de Souza Mandeli

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata da EaD na formação do professor brasileiro¹, particularmente durante o Governo Lula (2003-2010) e parte do Governo Dilma (2011-2014). Os dados que coletamos demonstraram que esta modalidade ocupou um espaço grandioso nas políticas de preparo docente em nível superior, tanto no âmbito privado quanto no âmbito público. Em muitos discursos em circulação naquele período prevaleceu a ideia de que a modalidade alcança um grande número de pessoas que não teriam acesso presencial à educação superior, que forma maior número de docentes com menor custo, além de colocá-las em contato com as tecnologias digitais (MOON, 2008). Apesar desta apologia, outros autores (OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007) punham em xeque esta suposta democratização, explicando que ela, entre outras coisas, era também um mercado extremamente promissor, especialmente se considerada sua apropriação para baratear a oferta de cursos.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) era o programa mais significativo em termos de formação inicial nesta modalidade. A UAB mostrava, tanto nos dados quantitativos quanto nos princípios e conceitos que a regem, que se transformou em uma *Fábrica de Professores*. O termo “fábrica” foi utilizado no *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (BRASIL, 2005), elaborado pelo Fórum das Estatais pela Educação, que deu origem à UAB. Isto quer dizer que, desde sua criação, foi pensada como *fábrica*, consolidada, por exemplo, na quantidade de formados, evidenciando uma certificação em massa. Nela encontramos características das teorias sobre a organização do trabalho, *Fordismo/Taylorismo* e *Toyotismo*: produção em série, flexível e com atributos e quantidades específicas para as demandas do mercado.

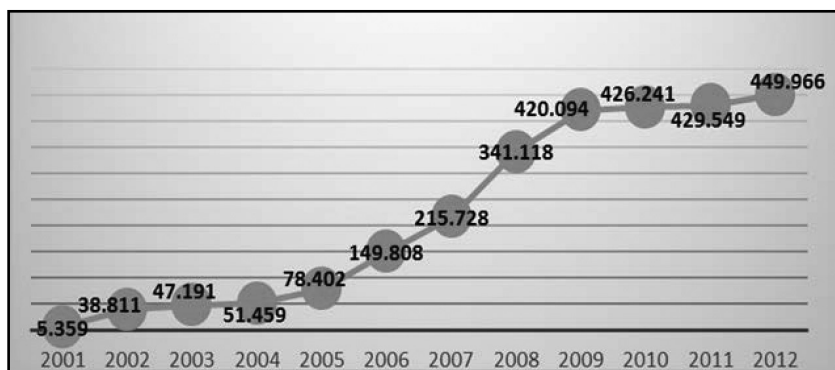
1 Este texto faz parte da nossa pesquisa de mestrado (MANDELI, 2014), intitulada: *Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)*.

Este capítulo organiza-se da seguinte maneira: no primeiro momento fizemos um breve mapeamento das matrículas em EaD no Brasil. Posteriormente, mostramos como a UAB se configurou como *Fábrica de Professores*, apresentando dados quantitativos relacionados às Instituições de Ensino Superior (IES) e matrículas. São apresentados de forma geral e de forma específica, por Estados e Distrito Federal. Apresentamos também análises dos pressupostos teóricos do sistema que corroboraram os princípios e organização fabris.

MAPEAMENTO DA EAD NO BRASIL

A formação no Brasil tem ocorrido em grande parte na modalidade à distância. Dados do *Censo do Ensino Superior*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2012), demonstraram que em 2012, do total de 1.366.559 matrículas em cursos de licenciatura, 449.966 eram na modalidade EaD². Ao observar o seu crescimento, percebeu-se o lugar de destaque que ganhou no período Lula (2003-2010) e parte no de Dilma (2011-2014). A dimensão deste crescimento fica clara no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM LICENCIATURA NA MODALIDADE EAD – 2001-2012



Fonte: Tabelas de divulgação do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, 2012). Elaboração da autora.

2 Em 2015, das 1.467.181 matrículas em cursos de licenciatura 562.934 eram à distância.

O Gráfico 1 evidencia um aumento explosivo de matrículas nas licenciaturas na modalidade. No ano de 2012 o número foi de aproximadamente 8.296,45%³ a mais do que em 2001. No primeiro ano do Governo Lula (2003) houve um aumento de 21%, 8.380 a mais que no último ano de mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (2002), mostrando que não houve mudança muito significativa em relação às matrículas nas licenciaturas da EaD. No ano de 2006 o aumento em relação a 2005 foi de 71.406, significando 91% de crescimento. Neste ano começaram a funcionar os primeiros cursos da Universidade Aberta do Brasil. Os estudos de Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 85) sobre os dados do INEP concluíram que:

[...] o grande salto de matrículas em EaD ocorre de 2005 para 2006, de 78.402 para 149.808 matrículas, justamente quando começa a funcionar o sistema de bolsas do ProUni no setor privado, a partir de 2005, e, em seguida, continua a crescer com os cursos da Universidade Aberta do Brasil na rede pública de Educação superior a partir de 2007⁴.

Do ano de 2006 até 2012 as matrículas dispararam, crescendo aproximadamente 200,36%, isto é, 300.158. Outra constatação é a de que no segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) e no primeiro de Dilma Rousseff (2011-2014), houve uma expansão exorbitante na licenciatura na modalidade a distância. Detectamos assim que a educação a distância foi a estratégia política preferencial de Lula e Dilma para expandir as vagas para o preparo docente no Brasil. Os números são maiores quando consideramos outros cursos de graduação,

3 Em 2015, foram 10.404% a mais do que em 2001.

4 Importante ressaltar que no seu *site* (BRASIL, 2013) consta que o sistema UAB foi criado em 2005, porém “Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais”.

como bacharelados e tecnológicos. Os números totais nos cursos de graduação incluindo licenciaturas, bacharelados e tecnológicos estão organizados na Tabela 1.

TABELA 1 – MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA – 2002-2012

Ano ¹	Bacharelados	Licenciaturas	Tecnológicos	Bacharelado/ Licenciatura	Total
2002	385	38.811	-	-	40.714
2003	1.235	47.191	-	-	49.911
2004	2.543	51.459	5.609	-	59.611
2005	13.315	78.402	22.795	130	114.642
2006	10.146	149.808	47.174	78	207.206
2007	85.125	215.728	67.672	1.241	369.766
2008	255.467	341.118	127.619	3.757	727.961
2009	216.44	420.094	193.949	7.636	838.125
2010	268.173	426.241	235.765	-	930.179
2011	299.408	429.549	263.970	-	992.927
2012	359.663	449.966	304.221	-	1.113.850

Fonte: Tabela de divulgação do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, 2012). Elaboração da autora.

Percebe-se na Tabela 1 que o número de matrículas nos cursos de graduação na modalidade sofreu enormes alterações de 2002 para 2012; a cifra chegou a 1.073.136 a mais. No ano de 2012, os cursos de licenciaturas em EaD representavam um número próximo a 39,68% do total de cursos de graduação, enquanto os cursos de bacharelado 31,72% e os tecnológicos 26,83% aproximadamente. Outros dados que agregamos referem-se ao número de matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa. Constatamos que se concentravam na esfera privada, como se observa na Tabela que segue.

TABELA 2 – MATRÍCULAS NAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2002-2012

Ano ²	Pública	Privada	Total
2002	34.322	4.489	38.811
2003	39.804	7.387	47.191
2004	35.989	15.470	51.459
2005	43.430	34.972	78.402
2006	37.746	112.062	149.808
2007	47.889	167.839	215.728
2008	101.492	239.626	341.118
2009	97.523	322.571	420.094
2010	102.984	323.257	426.241
2011	104.785	324.764	429.549
2012	108.820	341.146	449.966

Fonte: Tabelas de divulgação do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, 2012). Elaboração da autora⁵.

Na Tabela 2 vários são os pontos relevantes. O primeiro diz respeito ao fato de que as matrículas de licenciatura EaD estavam concentradas na iniciativa particular. Esta concentração iniciou-se de forma mais enfática a partir do ano de 2006, com 112.062. Nos anos anteriores, a maioria estava na rede pública. Na esfera privada, como vemos, houve um crescimento de vagas bem maior do que na rede pública. Enquanto na primeira o crescimento representava aproximadamente 7.499,59%, na segunda 217,06%, mostrando que nos Governos Lula e Dilma as matrículas em licenciaturas na modalidade EaD ocorreram principalmente nas instituições particulares de ensino. Evangelista e Triches (2012, p. 280) afirmam que o Governo Lula “acentuou a política de privatização do ensino superior deflagrada nos governos

5 Em 2015, havia 86.802 matrículas de licenciaturas à distância públicas e 476.132 privadas.

de Fernando Henrique Cardoso”. No ano de 2012, por exemplo, a iniciativa privada contava com 232.326 matrículas a mais que a rede pública, isto é, 75,81% das licenciaturas estavam concentradas neste âmbito. Lima (2004, p. 4) assinalava que no Governo Lula ocorreu a “abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior à distância”. Os estudos de Chaves, Amaral e Cabrito (2012, p. 58) apontaram que “a política de privatização⁶ adotada no Brasil e intensificada a partir dos anos de 1990 colocou o país como o terceiro maior em privatização desse nível, considerando-se diversos países, sendo superado apenas pelo Chile (76,6%), Coréia do Sul (80,2%) e Japão (79,2%)”. O ano em que os autores avaliaram estes dados foi o de 2009, o que na verdade colocou o Brasil como quarto, se comparado com os países, posto que a porcentagem de matrículas em IES privadas no Brasil foi de 74,4% neste ano.

Um ponto importante ressaltado por Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 81) foi a ocorrência da fusão de IES, configurando novas “arquiteturas acadêmicas”. As fusões consolidaram consórcios para oferecimento de cursos, bem como colocação de ações na bolsa de valores. As autoras esclarecem que

[...] desde 2008, cerca de 700 fusões e aquisições são realizadas no Brasil a cada ano, e mais de 70% das aquisições foram realizadas por empresas que abriram capital na bolsa⁷. Esse processo tende acirrar, pois a maioria

6 Segundo Chaves, Amaral e Cabrito (2012, p. 59), “a política de privatização da Educação Superior brasileira tem sido marcada, também, pela adoção de programas de cunho privatizante com relação ao financiamento, como o Prouni e o FIES”. De acordo com o site do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2014), “Governo expande Fies para pós-graduação e amplia lucro das empresas de educação. Na última quarta-feira (2) foi publicada, no *Diário Oficial da União*, a portaria do Ministério da Educação (MEC) que amplia o fundo de financiamento para todas as formas de pós-graduação *stricto sensu*, que envolvem os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado, expandindo assim o repasse de verbas públicas para a educação privada em todos os níveis. Dessa forma, o Fies, que opera através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), rompe com a exclusividade de atendimento aos cursos de graduação da educação superior de instituições não gratuitas. A partir de agora, estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC poderão recorrer ao financiamento quando desejarem ingressar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”.

7 De acordo com Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 81), “identificam-se no Brasil cinco grandes conglomerados universitários, a líder do mercado privado de Educação Superior, a Anhanguera, é controlada pelo Banco Pátria, e em 2011 adquiriu a Universidade Bandeirante

das instituições de Ensino Superior particular é de pequeno porte. O potencial de mercado é grande, pois dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que só 11% da classe C estão na Educação Superior. O restante ainda não consegue pagar o atual formato de ensino. (SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012, p. 81).

Mancebo, Bittar e Chaves (2012, p. 14) viram problemas na qualidade, devido à expansão exacerbada das IES particulares:

[...] a ampliação do acesso tem sido marcada nas reformas nacionais pela edição de medidas legais baseadas, não raramente, num imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas, o que acaba resultando em impacto sobre a sua qualidade. A expansão tem ocorrido no sentido do crescimento numérico das instituições privadas, particularmente as organizadas como empresas comerciais, o que aprofunda, na maioria dos casos, os problemas com a qualidade da formação, porque elas não trabalham voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvem o ensino em carreiras que exigem pequenos investimentos.

Na modalidade presencial, os números de matrículas em licenciaturas se concentravam na rede pública com 495.663; na iniciativa privada os números eram de 420.930, totalizando 916.593, correspondendo a 54%, estando a modalidade presencial, portanto, mais equilibrada (BRASIL, 2012d). Os dados permitiram perceber o crescimento da modalidade EaD como política de Estado, posto que houve uma continuidade das iniciativas políticas nas licenciaturas, independente de mudanças

de São Paulo (Uniban); a GP Investimentos que comprou 20% da Estácio de Sá; o grupo Kroton Educacional, do fundo Advent, criada em 1996 com a marca Pitágoras. A Abril, que adquiriu o grupo Anglo; e as escolas dos Sistemas de Ensino Curso Oswaldo Cruz (COC) do Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB), com a participação do grupo inglês Pearson". Ao pesquisar os *sites* das instituições, averiguamos que a Anhanguera, Estácio de Sá, Pitágoras, Abril e o SEB, com o centro universitário UniSEB, ofertavam cursos a distância. Citamos dois exemplos. No *site* da Estácio constava: "Confira as modalidades de graduação a distância: EAD 1, flexibilidade para quem busca uma formação superior e tem pouco tempo para ir à faculdade; EAD MAIS 1, o mesmo curso a distância, mais tempo para estudar e pagar; FLEX, curso que reúne a estrutura da graduação presencial e a flexibilidade do EAD". No *site* da Abril: "o núcleo de EaD oferece cursos de formação continuada que visam auxiliar os professores na criação de estratégias inovadoras, tanto físicas como digitais, e fornecer subsídios para o aprimoramento da prática no ambiente educativo".

partidárias. No próximo tópico apresentamos dados relacionados à Universidade Aberta do Brasil para analisar a sua configuração como *Fábrica de Professores* e como esta estratégia fabril abarcou a rede privada.

UAB: A FÁBRICA DE PROFESSORES

Neste tópico apresentamos a abrangência quantitativa da UAB com os dados referentes aos seus polos, IES integrantes e matrículas. Antes, entretanto, resgatamos alguns aspectos do sistema e seu funcionamento, além de questões ligadas à formulação da UAB como fábrica (BRASIL, 2005). Tal formulação evidencia como o preparo do magistério em nível superior em EaD tem sido tratado nas políticas públicas, dado que é um sistema nacional que forma grande número de pessoas como veremos na Tabela 5.

O sistema UAB foi lançado com o *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (BRASIL, 2005, p. 1), parte da “iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)”, cujo objetivo foi o de criar a fundação de fomento à Universidade Aberta do Brasil. O Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), instituiu o Sistema UAB e no parágrafo único do artigo 1º os objetivos estão assim estabelecidos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

No Decreto, a UAB destinava-se primordialmente à formação inicial e continuada. Alguns pesquisadores problematizaram a sua configuração (FREITAS, 2007; BARRETO, 2010; MAUÉS, 2008; OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007). Maués (2008, p. 8), por exemplo, fez uma avaliação que vale mencionar:

A UAB aparece como uma espécie de coringa, foi criada em 2006 como a grande panaceia para resolver prioritariamente a questão da formação. Quando do anúncio, pelo governo federal do PDE, em abril de 2007 a Universidade Aberta passou a integrar as ações desse Plano, sempre voltada para a formação. E em dezembro de 2007, ela passa a integrar a Nova Capes. Isso evidencia bem a importância da educação a distância para a formação de professores, na lógica do aligeiramento e da responsabilização.

Oliveira (2009, p. 11) analisou a EaD como estratégia política de expansão da educação superior no Governo Lula, principalmente por meio da UAB:

A ênfase na EaD como política pública para a formação de professores respondeu a pelo menos 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. Assim, os programas de formação em larga escala não somente difundiram os conteúdos, competências, habilidades e valores necessários ao homem de novo tipo, como consolidaram a formação do novo intelectual necessário à coesão social.

No *Projeto UAB* (BRASIL, 2005, p. 9) ressalta-se que a “Universidade Aberta (UA)⁸ mais do que uma instituição era um conceito”, com características próprias,

8 Possolli (2012, p. 173) afirmou que “o termo ‘aberta’, que aparece na *Open University* e na UAB, diz respeito a uma maneira peculiar de pensar a universidade por meio de variadas estruturas curriculares. Trata-se de um tipo de universidade virtual que pode possibilitar significativos progressos sociais, uma vez que se dirige a todas as classes econômicas. A palavra ‘aberta’ imprime na UAB um sentido de garantia de acesso a todos que estejam interessados nos conteúdos disponibilizados pelas TICs empregadas, mais especificamente, via *internet*. Nesse sentido, uma universidade aberta a distância no Brasil constitui uma proposta legítima que deve objetivar permitir o acesso à educação superior de maneira democrática”.

[...] aberta na entrada, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; aberta no processo, oferecendo opções e atividades relevantes mais flexíveis quanto às exigências formais de Conselhos ou corporações profissionais; aberta na saída, permitindo aos estudantes concluírem, encerrarem ou suspenderem seus estudos com maior flexibilidade, em atendimento às suas necessidades⁹.

A Universidade Aberta especializada precisava ter como base as experiências das várias universidades internacionais. No *Projeto UAB* (BRASIL, 2005) uma delas foi considerada exemplar, a pioneira *Open University* britânica (UKOU) (fundada em 1971 e com 230.000 alunos). Ressalte-se no documento as palavras do fundador da UKOU, Harold Wilson:

A decisão de criar a Universidade Aberta, então conhecida como Universidade do Ar, foi um ato político. Tivemos de enfrentar a oposição do mundo acadêmico e das universidades tradicionais. Entretanto, a Universidade Aberta está definitivamente gravada como uma das ideias de progresso que ilumina a imaginação do meio educacional. (BRASIL, 2005, p. 9).

Tal ênfase demonstraria os benefícios da UAB e consolidaria a ideia de que

As universidades especializadas não substituem as universidades tradicionais, nem com elas concorrem, tendo essencialmente caráter complementar e cooperativo. Em geral, essas instituições, em contraste com instituições tradicionais, atendem prioritariamente a demandas específicas de formação e oferecem uma grande quantidade e variedade de ações não formais de educação continuada, dentro do espírito de aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2005, p. 9).

Os princípios e o conceito apontados no *Projeto UAB* foram solicitados para que ocorresse seu objetivo principal, criação de profissionais para as necessidades do âmbito do trabalho:

-
- 9 No *Projeto UAB* explica-se que “no tocante à estrutura organizacional das universidades abertas, elas podem ser identificadas em duas grandes categorias: as instituições especializadas ‘single-mode’ e instituições integradas ‘dual-mode’. Ambas agrupam uma farta variedade de tipos de instituições atuando na área de TICs de educação e aprendizagem, porém as especializadas dedicam-se exclusivamente à EAD e as integradas compartilham experiências presenciais e não-presenciais” (BRASIL, 2005, p. 9, grifo do autor).

[...] as universidades abertas apresentam, em geral, um caráter específico de orientação especial para as demandas do campo do trabalho, o que as tornam também aptas ou disponíveis para enfrentar com sucesso alguns desafios específicos decorrentes das mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2005, p. 9).

Um dos pontos centrais na sua constituição diz respeito à similitude de seus princípios com as definições para o ensino superior advindas de Organizações Multilaterais (OM). As definições recorrentes referiam-se à formação terciária ou pós-secundária. Leher (2001, p. 9) esclareceu que:

O Banco Mundial entende que na América Latina, por exemplo, não cabe a universidade com modelo europeu. Uma universidade que emprega muita gente, que tem um corpo permanente de professores e funcionários. Uma universidade que tem a docência, o momento de interação entre professores, estudantes, como central na formação, a produção do conhecimento novo. Segundo o Banco Mundial, esta universidade não diz respeito ao desenvolvimento dos países periféricos. Daí o incentivo à diversificação das estratégias de oferta do ensino superior. Os institutos superiores de formação, os cursos sequenciais para a graduação precária em uma série de carreiras, a estratégia da EAD. Tudo interessa porque aligeiram a formação. O banco está convencido de que a formação necessária e adequada aos países periféricos, como os da América Latina, é a mais rápida e voltada para o mercado.

A Unesco também propunha a diversificação das IES, defendendo em *As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social* (UNESCO, 2009, p. 4) que:

[...] políticas e investimentos devem apoiar uma ampla diversidade de educação e pesquisa pós-secundária, incluindo, porém não apenas, as universidades – e deve responder à rápida evolução das necessidades dos novos e diversos alunos. A sociedade do conhecimento requer uma crescente diferenciação de papéis dentro dos sistemas e instituições de ensino superior, com polos e redes de excelência em pesquisa, inovações no ensino/aprendizagem e novas abordagens aos serviços da comunidade.

Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 82), em estudo do documento mencionado, indicaram que a Unesco solicitava “A diversificação de Instituições de Educação Superior – de *world class universities* (universidades *top*) para as *community colleges* (instituições técnicas) de modalidades como a Educação a Distância”. A UAB se encaixa nesta categoria de instituições técnicas, pois seu conceito está embasado na flexibilização e atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Alguns autores defenderam o sistema UAB (COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010) e avaliaram-no como política de democratização, beneficiando principalmente a formação do magistério. Costa e Pimentel (2009) entenderam que era de extrema necessidade, posto que se atingiria por meio dela um grande público. Assinalaram que, desde a década de 1970¹⁰, havia discussões nas Universidades públicas, no poder executivo e no Congresso Nacional sobre uma ação de grande porte na área da educação superior a distância¹¹. Para Costa e Pimentel (2009, p. 73):

[...] as iniciativas do poder público federal circularam em torno da ideia de criação de uma Universidade Aberta Brasileira, cujo desenho e finalidade mudaram de tempos em tempos, até a configuração do modelo adotado no final do ano de 2005, quando foi lançada a pedra inaugural do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

10 Mancebo, Bittar e Chaves (2012, p. 14) explicaram que na década de 1970 ocorreu a crise que “vem sendo apontada como um dos aspectos que conduziu à aceleração do processo de mundialização do capital, que comporta alcances e consequências que diferem tanto dos problemas enfrentados pelo ‘fordismo’, quanto pelo imperialismo de um século atrás, constituindo uma problemática própria a um novo estágio do capitalismo [...]. Dentre outros aspectos, as empresas intensificaram a busca de novos meios para enfrentá-la, para elevar suas taxas de produtividade e desenvolver novos produtos e mercados que mantivessem suas margens de lucro. Tal empenho recaiu, dentre outros esforços, sobre a aceleração da taxa de acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos, condição para que as grandes empresas pudessem incrementar a concorrência intercapitalista”. Vale lembrar que a EaD era – e é – espaço privilegiado para o uso das tecnologias.

11 De acordo com Costa e Pimentel (2009, p.73), nas ações iniciadas com este viés de formação, “no caso das universidades públicas, [vale] ressaltar a relevância do movimento denominado UNIREDE, que congregou nos anos 1999-2005 mais de 50 Universidades Federais e Estaduais em prol do movimento de criação de uma ação pública na área de educação a distância”. No site da Uniredede lia-se que “A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público. Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais”.

O sistema fazia parte da integração, parceria e articulação de Universidades públicas com os governos Estaduais e Municipais, estabelecendo-se a Instituição responsável pela oferta de cursos e a região em que seriam disponibilizados os polos presenciais. Elas ofereciam:

[...] cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (UAB, 2014).

Os cursos eram licenciaturas, bacharelados, tecnólogos, formação continuada e inicial, para o público em geral, conforme a demanda social, e professores da rede pública básica, além de especializações, caso do Programa *Mídias na Educação* (BRASIL, 2014a)¹². Um dado interessante articulado ao grande contingente de programas de formação continuada para a Educação Básica refere-se ao número de professores que não possuía educação superior. A *Sinopse do professor* de 2009 informou que o total na Educação Básica era de 1.977.978, destes 12.480 possuíam Ensino Fundamental e 1.341.178 Ensino Superior. Significa dizer que 32,19% aproximadamente não tinha nível superior, naquele momento (BRASIL, 2009), justificando-se os investimentos em programas como o Pró-licenciatura (BRASIL, 2006b) e a UAB.

No *Projeto UAB* definiu-se que a articulação ocorreria mediante consórcios “entre a União, os Estados e os Municípios, com a participação de Universidades Públicas Federais, podendo contar também com as Universidades Públicas Estaduais, para ampliar o atendimento à necessidade de cursos superiores nos Municípios de todos os Estados da Federação” (BRASIL, 2005, p. 6). Delimitou-se a responsabilidade de cada nível governamental no consórcio

12 Eram cursos que proporcionavam formação continuada para o aperfeiçoamento do uso pedagógico das diferentes TIC, com duas entradas: especialização para professores graduados, com a carga horária de 360 horas no mínimo; extensão para professores que não graduados, com duração de 160 horas (BRASIL, 2014a). Muitos programas direcionados à formação específica do professor estavam no âmbito da UAB, casos do Pró-Licenciatura e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (PARFOR).

público no que dizia respeito à sua atuação em cada Estado. Ficaria sob responsabilidade das Universidades federais o oferecimento de corpo docente, responsável por formular os “projetos pedagógicos e recursos didáticos associados aos cursos propostos bem como a responsabilidade pelos processos avaliativos, a expedição de diplomas e certificados e os atendimentos tutoriais a distância” (BRASIL, 2005, p.7), cuja base seriam os *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007). Nele afirma-se que:

Sem prejuízo de seus objetivos, a serem definidos claramente na sua proposta original de instalação e ao processo de implantação, deverá a UAB promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas, sejam privadas. (BRASIL, 2005, p. 10).

Essa ampliação demonstrou a política de parceria público-privada¹³, sobre a qual Barreto (2008, p. 928) afirmou:

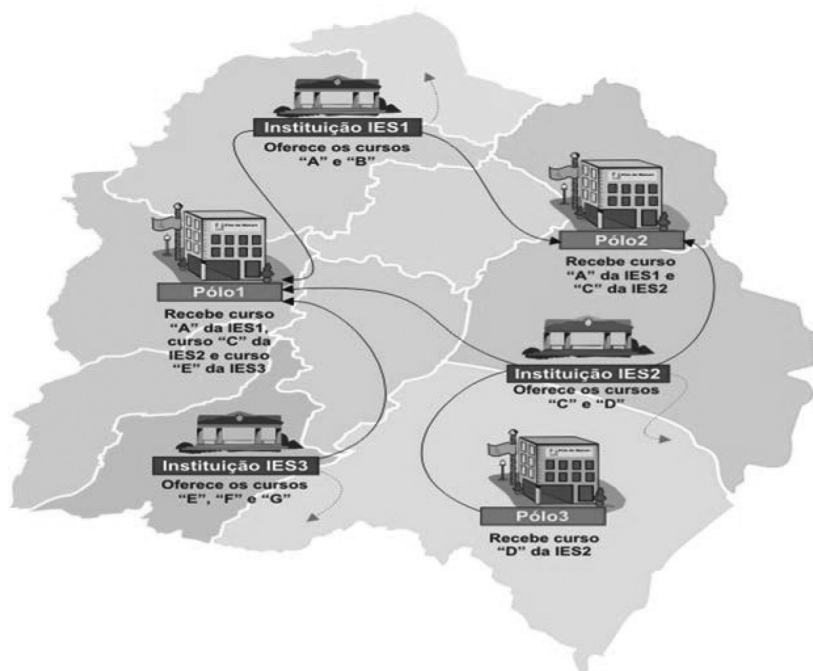
[...] a UAB configura estratégia desenvolvida em condições muito favoráveis aos seus fins: é concebida como fundação de direito privado que, na forma de consórcio entre estatais, prefeituras e universidades públicas e privadas, sob a coordenação de um Conselho Gestor, constituído, entre outras entidades, pela Confederação Nacional da Indústria, organiza cursos a distância, em especial para promover a formação/certificação de professores, contando com acompanhamento/avaliação da chamada Nova CAPES.

O Estado consorciado era responsável pela “infraestrutura de serviço de rede para interiorização de seu acesso e, especialmente, contribuir para viabilizar financeiramente a logística do processo, os atendimentos de tutores presenciais nos polos regionais” (BRASIL, 2005, p. 7). O município consorciado, que poderia abranger a região

13 Uma das formas de viabilização da parceria público-privada estava no *Decreto Presidencial nº 5.205*, de 14 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004). O Art. 2º reza que “A fundação de apoio poderá celebrar contratos e convênios com entidades outras que a entidade a que se propõe apoiar, desde que compatíveis com as finalidades da instituição apoiada expressas em seu plano institucional”. Para Mancebo e Lima (2012, p. 136), esse Decreto “regulamenta as parcerias entre as Universidades federais e as fundações de direito privado”.

(vários municípios integrados na mesma região de abrangência), concederia infraestrutura, espaço físico adequado, laboratórios presenciais do polo associado e o atendimento com tutores presenciais. Na Figura 1, observa-se a estrutura de articulação das universidades que participam da UAB, referente ao ano de 2014.

FIGURA 1 – ESQUEMA DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS IES E POLOS DA UAB – 2014



Fonte: Site da UAB (2014b).

A Figura 1 permite ver que as IES podiam estar em um Estado e oferecer cursos para polos espalhados por todo país, exemplificando a estrutura do sistema UAB no que diz respeito à articulação dos polos e das IES. Interessante verificar que o *Projeto UAB* (BRASIL, 2005, p. 10) organizava como o sistema deveria ser operado:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento

curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas.

A estrutura da UAB como sistema expressava a intencionalidade dos propositores do projeto de construção de uma *Fábrica de Professores*. Observa-se que além de ficar explícito no excerto este projeto, encontramos semelhanças da fábrica na configuração “descentralizada” dos consórcios que o sistema UAB possuía com as divisões de tarefas para União, Estados e Municípios.

Alonso (2010, p. 1.331) tratou da questão dos polos presenciais como “espaços dedicados à EaD”, responsabilidade dos municípios¹⁴. Estes precisavam se candidatar para a oferta, disponibilizar, organizar e custear os polos, “os espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e consequente manutenção deles, incluindo *internet*, além do pagamento de coordenadores locais da UAB”. Para a autora, a parte que cabia aos municípios se tornara um problema, pois estes, muitas vezes sem recursos, não dispunham da infraestrutura necessária às atividades presenciais. Alonso (2010, p. 1331) sinalizava que:

No caso da UAB, a candidatura dos municípios para oferta de cursos independe das IES, tanto o relacionado à abrangência geográfica, por se entender que a EaD é modalidade que transcende essa lógica, quanto pela demanda de cursos. Isso gerou situações em que IES pouco identificadas com as localidades em que se deu a oferta de cursos estabelecessem maiores vínculos institucionais com as municipalidades, ou atuassem com demandas pouco próximas das reconhecidas como necessárias regionalmente.

Para os seus propositores, porém, a articulação desenvolvida nos termos da implantação, fomento e execução de cursos de graduação e pós-graduação permitia mecanismos alternativos de cooperação entre os níveis governamentais.

14 De acordo com Costa e Pimentel (2009, p. 76), “em dezembro de 2005, após tantas iniciativas e debates, o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), publicou o Edital número 1 que foi organizado em partes A e B. Na parte A foi solicitado às prefeituras municipais e aos governos estaduais a candidatura de projetos para sediarem polos de apoio presencial e na parte B eram convidadas Instituições Federais de Ensino superior para que oferecessem propostas de cursos na modalidade a distância”.

A metáfora fabril manifestava como o ensino superior público e o magistério vinham sendo tratados nas políticas do Governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014). Fábrica remete à produção em série; em termos de UAB significava dizer que ocorria – e ocorre – a produção em série em nível superior tendo como prioridade os professores, a fábrica se consolidava com a certificação em massa, com “o paradigma industrial ou ensino em massa”, (SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012, p. 87), com o aligeiramento e o sucateamento da formação (OLIVEIRA, 2009).

Relacionamos a UAB aos princípios das teorias sobre a organização do trabalho baseadas no Fordismo/Taylorismo e no Toyotismo¹⁵. De acordo com Pinto (2007, p. 31) a ideia básica do Fordismo era a produção em larga escala, o “objetivo da produção em massa, somente pode ser realizada sobre a plataforma da divisão técnica e minuciosa das funções e atividade entre numerosos agentes, conforme fora desenvolvido pelo sistema Taylorista”. Na UAB existia produção em série e divisão de tarefas entre União, Estados e Municípios para que a produção se concretizasse. No Toyotismo a fábrica é flexível e enxuta, no sentido da produção se adequar às demandas específicas do mercado. Segundo Pinto (2007, p. 61), no Toyotismo “a produção passou a ter uma relação muito mais estreita com a demanda do mercado consumidor, possibilitando a pronta entrega e estoque mínimo”. Nestes termos, a produção é determinada conforme a procura ou necessidade do mercado, atrelando-se, por exemplo, à necessidade de formados em nível superior, como apontado na *Sinopse do professor* (BRASIL, 2009).

Estas semelhanças estavam ainda nos aspectos qualitativos propagados. Um exemplo dizia respeito às características disseminadas nas políticas de formação inicial na EaD e na UAB: competências, habilidades, autoaprendizagem e autonomia (MANDELI, 2014). Tais características retratavam a nova configuração do professor, solicitada na reestruturação produtiva, em que uma de suas bases é a passagem do Taylorismo/Fordismo para o Toyotismo. Antunes e Alves (2004,

15 Antunes e Alves (2004, p. 344) indicam que as três formas de organização buscam subsumir o trabalhador à lógica do capital, porém, “o que muda é a forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral”.

p. 345) assinalaram que neste último ocorre “uma racionalização do trabalho que, por se instaurar sob o capitalismo manipulatório, constitui-se, em seus nexos essenciais, por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital”. Outro ponto ligado às suas características é o da automação¹⁶, desenvolvida no Toyotismo que se mostra na utilização exacerbada das TIC. Ao mesmo tempo viabiliza as TIC, sustenta a substituição tecnológica e possibilita ao capitalismo a consolidação de uma nova sociabilidade instrumental.

Podemos constatar alguns resultados da materialização da “alta produção de cursos” nos dados; houve um crescimento desde a formulação deste sistema, 2005, até 2014, no que tange às IES integrantes, aos polos e às matrículas, como verificamos nas Tabelas a seguir.

TABELA 3 – IES INTEGRANTES DO SISTEMA – 2005-2014

ANO	IES
2005	15
2006	49
2007	49
2008	72
2009	86
2010	92
2011	92
2012	103
2013	104
2014	104

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)¹⁷.

16 Antunes e Alves (2004, p. 346) esclarecem que “a introdução da maquinaria complexa, das novas máquinas informatizadas que se tornam inteligentes, ou seja, o surgimento de uma nova base técnica do sistema sociometabólico do capital, propicia um novo salto da subsunção real do trabalho ao capital”.

17 Conforme informações do *Site* painel do MEC (BRASIL, 2014b), “Estes dados foram extraídos de acordo com as publicações dos editais: UAB 1: 31/10/2006; UAB 2: 20/5/2008; UAB 3: 19/8/2009; UAB 4: 22/1/2010 e 24/6/2010. Em fevereiro de 2011, quatro IES não conseguiram o credenciamento junto ao MEC; como duas não tinham alunos matriculados foram retiradas do indicador (UNEAL e UNCISAL). As outras não conseguiram credenciamento, porém possuem alunos (UEG e IFPA)”.

Conforme a Tabela 3, houve um crescimento (2005-2014) próximo a 586,67% de IES credenciadas na UAB. Da mesma forma na quantidade de polos e matrículas em cursos de graduação ocorreu significativo aumento, segundo Tabela 4:

TABELA 4 – POLOS E MATRÍCULAS POR ANO – 2005-2012

Ano	Polos ³	Matrículas
2005	4	143
2006	4	144
2007	118	6.550
2008	332	32.007
2009	537	75.331
2010	603	143.373
2011	636	197.813
2012	648	249.665
2013	654	Não disponível

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b).

Como observamos na Tabela 4, o ano de 2013 teve 650 polos a mais do que no ano de 2005, isto quer dizer 16.250% a mais. No caso das matrículas¹⁸ ocorreu um aumento nos anos 2005 para 2012 de 174.490%. Pensemos neste crescimento exorbitante como resultado da *Fábrica de Professores*. Barreto (2008, p. 930) afirmava que:

A ênfase na multiplicação dos polos de formação de professores, especialmente a partir da tomada da “fábrica” como parâmetro, traz à tona a industrialização do ensino. No caso, a produção em série de professores é pensada como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação. O argumento central tem sido referido a valor incontestável (“democratização”), em um discurso circunscrito à racionalidade instrumental.

18 Estão nestes números as matrículas dos cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, licenciatura, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnólogo.

No que tange à formação inicial, relacionamos vários aspectos compatíveis com a ideia fabril. Barreto (2011, p. 48), em texto sobre a UAB, retomou a expressão “fábrica”, presente no documento oficial (BRASIL, 2005). O primeiro aspecto refere-se à defesa, presente no *corpus* documental analisado, de que esta assemelhava-se a um treinamento¹⁹, baseado na aprendizagem rápida (BANCO MUNDIAL, 2011; VILARINHO; PAULINO 2010), principalmente para a prática (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009). Nestes termos se assemelhava de fato a uma fábrica, posto que otimizaria o tempo, se concentrariam esforços e atenção aos resultados esperados, à prática ou aos índices a serem obtidos na avaliação de seus alunos.

Outro aspecto relaciona-se ao determinismo tecnológico, verificado nos documentos de políticas de formação inicial, e à simplificação do processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes. Apresentava-se uma relação direta entre as TIC e a aprendizagem. Para Barreto (2011, p. 48), “com as ‘várias formas tecnológicas’ no centro da formulação, ficam simplificadas as condições da alta produção na ‘fábrica’. Importa o acesso a estas formas. Acesso é um substantivo nuclear da UAB”. Como consequência, foram tomados como objetos, o ensino secundarizado em nome da autoaprendizagem e autonomia, conceitos centrais no *Projeto UAB* (BRASIL, 2005). Observamos ademais a questão da “produção” de materiais e conteúdos pedagógicos, disponibilizados via *internet*, que era estimulada pelos programas, tanto para formação (inicial e continuada), quanto para atuação em sala de aula. Exemplar era a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) criada pela SEED que objetivava a produção de conteúdos pedagógicos digitais com o formato de objetos de aprendizagem. Segundo informações do *site* RIVED (BRASIL, 2014c)

Em 1997 houve o acordo Brasil-Estados Unidos sobre o desenvolvimento da tecnologia para uso pedagógico. A participação do Brasil teve início em 1999 por meio da parceria

19 Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 87) assinalaram que “o ensino-aprendizagem na EaD retoma os princípios do tecnicismo, com a execução de tarefas semelhantes com os estudos dirigidos”.

entre Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica (hoje SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Brasil, Peru e Venezuela participaram do projeto.

Em relação ao preparo docente, o projeto foi transferido em 2004 para as Universidades com o nome de RIVED/Fábrica Virtual; os materiais construídos pela equipe do RIVED começaram a ser elaborados pelas Universidades. Sua finalidade foi a de transferir e intensificar:

[...] o processo de desenvolvimento e produção de recursos educacionais digitais (na forma de objetos de aprendizagem) [...] e inserir novas abordagens pedagógicas que utilizem a informática nas licenciaturas das nossas universidades por meio da promoção de um trabalho colaborativo e interdisciplinar dentro da academia. Espera-se com isso gerar uma cultura de produção e uso de objetos de aprendizagem nas universidades, envolvendo os futuros licenciados e bacheleiros (BRASIL, 2014c).

Para que as universidades participassem da Fábrica Virtual eram necessárias equipes de produção, selecionadas pela RIVED/SEED por meio de editais. Posteriormente ocorreu um curso *online* para professores e estudantes interessados. Após, os materiais criados pelas equipes eram disponibilizados no repositório. Política parecida foi proposta por Moran (2009, p. 289) para o aperfeiçoamento dos cursos a distância:

É interessante a organização de aulas produzidas de forma mais inteligente e econômica, principalmente na formação de professores. As universidades públicas, através da gestão da UAB – Universidade Aberta do Brasil – poderiam criar materiais, principalmente os audiovisuais, de forma integrada, gastando menos recursos na produção e concentrando-os mais na tutoria e na adaptação à realidade regional. Universidades com competência reconhecida em algumas áreas fariam essas produções de vídeo-aulas e do material de apoio básico (livros...), que serviriam de base para os cursos semelhantes de outras instituições e que poderiam ter algumas adaptações regionais, aproveitando a maior parte da produção já feita.

Em *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50) a UAB foi elogiada por disponibilizar um acervo de aparatos com várias TIC em seu programa, o que contribuiria para a constituição da alta produção de materiais para a “fábrica”:

[A UAB] possui atualmente um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50).

A fábrica consolidou-se na organização dos responsáveis, pois havia uma divisão das atividades pedagógicas pelas “classes funcionais” (BRASIL, 2007): professor, tutor presencial e tutor a distância. Demonstrava-se com esta classificação uma concepção pragmática, posto que funcional; ligava-se à resolução de funções práticas, operacionais e úteis. Nos *Referenciais* foram divididas “as principais competências de cada uma dessas classes funcionais” (BRASIL, 2007, p. 20). A divisão de funções remetia às fábricas Toyotistas constituídas por redes de colaboradores e, ao mesmo tempo, baseadas na produção flexível e com redução de custos. As TIC completavam esta construção, pois havia menor necessidade de trabalho vivo e supostamente maior presença das TIC.

Neste contexto o professor foi responsabilizado por estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; “selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 20). O discurso era o de que as suas funções seriam expandidas, pois são considerados “produtores, parceiros e conselheiros” (BRASIL, 1998, p. 5). Outras atribuições são descritas como “motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes” (BRASIL, 2007, p. 20).

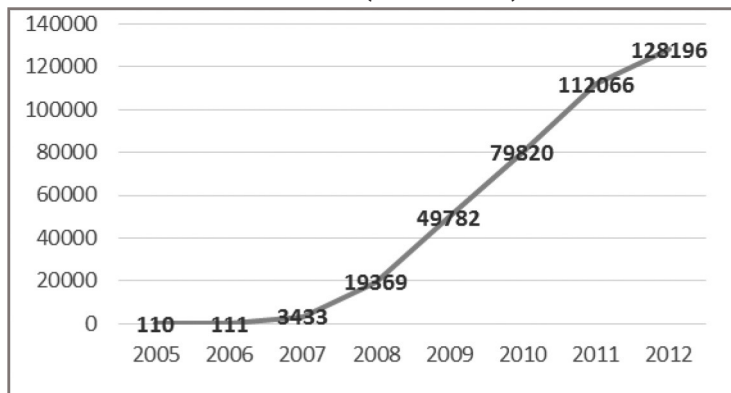
Os tutores – presenciais e a distância – eram caracterizados como aqueles que contribuíam no processo ensino-aprendizagem e no acompanhamento e avaliação do processo pedagógico. O presencial auxiliava os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo e os tutores a distância tinham a atribuição principal de esclarecer dúvidas por meio de fóruns de discussão pela *Internet*, pelo telefone, participação em videoconferências (BRASIL, 2007, p. 21). Pensamos sobre a fragmentação do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a precarização vinculada ao trabalho do tutor que, em muitos casos, não possuía vínculo empregatício e o pagamento era em forma de bolsas. Para os tutores presenciais com carga horária de 20 horas, o valor da bolsa era de R\$ 500,00. Os tutores virtuais com a mesma carga horária recebiam R\$ 600,00. Na produção acadêmica estudada há embates no que diz respeito a esta temática. Alonso (2010) e Barreto (2010) discutiram a problemática da desvalorização do tutor no contexto da EaD. Alonso (2010, p. 1130) indicava que:

Muitas vezes, no discurso do “trabalho em equipe” tido, supostamente, como uma das bases da modalidade, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos.

Barreto (2008, p. 924) analisou a função de tutor como “instância reguladora, em nível nacional, de bolsas com valores diferentes, ambos pífios, para a mesma função, sugerindo a distância dos alunos ou a proximidade dos professores como ‘valor maior’”. Para a autora, o tutor possuía a condição de “elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente” (BARRETO, 2008, p. 925). Porém, alguns autores defenderam a função de tutor, indicando que o Estado deveria investir mais em tutoria pelo ganho na relação custo-benefício. Moran (2009), ao prescrever sugestões para aperfeiçoamento dos cursos a distância, sugeriu que as IES investissem mais nesta profissão pelo fator custo-benefício.

Os empreendimentos realizados pela UAB para a construção da *Fábrica de Professores* estão demonstrados, entre outros, nos resultados constatados no Gráfico 2 que correspondem aos números de matrículas de licenciaturas nos anos de 2008 a 2012²⁰.

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DE LICENCIATURA DA UAB (2005-2012)



Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)²¹ Elaboração da autora.

O primeiro dado importante resultou da comparação entre os números de matrículas de cursos em geral e os das licenciaturas. No ano de 2012 o número na UAB foi de 249.665 (Gráfico 1), enquanto nas licenciaturas o número foi de 128.196 (Gráfico 2). As licenciaturas representavam aproximadamente 51,35%; os 48,65% restantes estavam nos cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e

20 No *site* painel de controle do MEC estava escrito que estes números tinham a pretensão de “Informar o número de matrículas ativas do Sistema UAB por Polo. Obs: 1 - Os números correspondem às matrículas nas situações (*status*) ‘cursando’ e ‘provável formando’. 2 - Estão incluídas as matrículas constantes do SisUAB relativas apenas aos cursos UAB e com o *status* da chamada igual a aprovado e concluído. 3 - Estão incluídas as matrículas constantes do SisUAB apenas em polos da chamada UAB” (BRASIL, 2014b).

21 Importante ressaltar que os dados referentes ao número de matrículas nos cursos de licenciatura na rede pública informados pelo INEP (BRASIL, 2012), organizados na Tabela 6, são diferentes dos números do sistema UAB informados no *site* do painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b), que estão no Gráfico 2. Enquanto no INEP o número de matrículas de licenciatura na modalidade EaD pública era de 108.820, na UAB era de 128.196.

tecnólogo. O número de matrículas de cursos em licenciatura na modalidade EaD da Tabela 2 totalizou, em 2012, 449.966; ao compararmos com os dados do Gráfico 2, verificamos que a porcentagem próxima a 28,49% em licenciaturas eram da UAB. No Gráfico 2 aparece o crescimento do número de matrículas nos cursos de licenciatura da UAB. O crescimento percentual de 2005 em relação a 2012 foi de 116.441,82%. Este número impactante demonstra a *Fábrica de Professores* e confirma que era parte importante das políticas de certificação em massa. Em análise da expansão da Educação Superior no Governo Lula, no que diz respeito ao Reuni e à UAB, Silva Júnior e Sguissard (2012, p. 22) entenderam haver “continuidade do processo de mercantilização da produção de conhecimento e a certificação em massa dos estudantes de graduação e pós-graduação, cada um desses níveis ‘qualificando’ mão de obra destinada a diferentes patamares da economia”. Um dos argumentos utilizados para implementação e fortalecimento da UAB era o de que conseguiria atingir o território brasileiro. No *site* da UAB (2014) apresentava-se este objetivo:

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB²². Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Apresentamos os dados sobre os polos e principalmente as matrículas de licenciaturas em todo território nacional, organizados na Tabela 5.

22 De acordo com *site* do Programa das Nações Unidas PNUD, “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento”. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de acordo com o *site* do INEP (BRASIL, 2011a), “foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”.

**TABELA 5 –
POLOS E MATRÍCULAS
DE LICENCIATURAS POR ESTADO BRASILEIRO
E O DISTRITO FEDERAL –
2008-2012**

	2008	2009	2010	2011	2012
	Polos/ matricu- las	Polos/ matriculas	Polos/ matriculas	Polos/ matriculas	Polos/ matriculas
AC	8/166	8/357	8/324	8/242	8/237
AL	4/585	8/1.438	8/1.846	8/1.894	10/2.630
AM	4/339	7/468	7/512	9/564	9/592
AP	2/19	2/117	4/415	4/415	4/415
BA	15/905	43/4.498	44/7.839	52/9.049	52/8.436
CE	28/2.540	29/3.368	29/5.888	30/ 7.146	30/7.511
DF	Não dis- ponível	2/84	2/67	2/54	2/53
ES	15/-	26/258	26/1.230	26/1.463	26/1.678
GO	9/455	20/1.056	22/1.213	24/2.057	24/2.301
MA	1/39	24/2.182	24/3.088	26/4.788	26/6.039
MG	48/2.695	57/4.725	61/5.778	67/8.222	70/11.086
MS	4/121	7/468	7/509	8/382	9/896
MT	5/287	14/551	15/829	15/809	15/1.266
PA	14/830	21/1.433	33/3.035	33/3.470	33/3.509
PB	17/1.979	19/3.098	20/5.418	20/5.224	20/6.406
PE	4/303	12/719	23/3.286	23/3.721	23/3.786
PI	15/887	25/1.538	30/3.257	30/4.573	30/5.387
PR	22/1.205	38/2.997	42/4.898	47/17.518	47/17.293
RJ	27/2.621	31/8.019	34/14.972	34/19.567	34/23.139
RN	4/53	12/497	14/1.157	15/1.172	15/3.641

RO	3/277	4/264	6/462	7/870	7/870
RR	15/397	15/1.151	15/1.150	15/1.611	15/1.653
RS	36/1.660	45/2.934	43/5.234	43/6.125	45/6.850
SC	2 / 227	20/1.368	25/ 978	26/ 2.309	27/ 2.265
SE	1/ 92	13/ 5.225	14/ 4.945	14/ 6.367	14/ 6.329
SP	26/ 615	31/ 831	34/ 1.189	36/ 1.976	37/ 3.178
TO	3/ 72	4/ 138	13/ 301	14/ 478	16/ 750

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b). Elaboração da autora²³.

A Tabela 5, acima, permite verificar o número de matrículas em licenciaturas em cada Estado de 2008 a 2012. Em relação aos polos, são o número total de cada região e não somente de licenciaturas. O estado que se destacou em quantidade em 2012 foi o Rio de Janeiro com 23.139. De forma decrescente estavam: Paraná, 17.293; Minas Gerais, 11.086; Bahia, 8.436; Ceará, 7.511; Rio Grande do Sul, 6.850; Paraíba, 6.406; Sergipe, 6.329; Maranhão, 6.039; Piauí, 5.387 matrículas. Em síntese, concentravam-se no Rio de Janeiro (18% do total), Paraná (13%) e Minas Gerais (8%), grandes centros urbanos do Brasil. Os Estados com menos matrículas, em 2012, eram Acre, 237, e a Amazônia, 592. O Distrito Federal tinha 53.

Um elemento importante para averiguarmos se de fato ocorreu o quinto objetivo da UAB, previsto no parágrafo único do Artigo 1º – “V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” –, é o número de matrículas da UAB em geral. Com este, outro dado relevante é se o investimento da UAB tinha sido em locais distantes de centros urbanos, não somente ligados à oferta de licenciaturas (Tabela 5), mas aos cursos em geral, de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnológico. Esses números estão disponíveis na Tabela 6.

23 A pesquisa por estado foi realizada no *site* do painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b), no *link* Estado(s), UAB, no qual estavam disponíveis os dados sobre as matrículas ativas e os polos.

**TABELA 6 –
MATRÍCULAS EM GERAL NA UAB POR ESTADO
BRASILEIRO E O DISTRITO FEDERAL –
2008-2012**

	2008	2009	2010	2011	2012
	Matrículas	Matrículas	Matrículas	Matrículas	Matrículas
AC	166	357	518	613	678
AL	798	2.247	3.867	4.409	5.952
AM	502	621	687	2.229	2.204
AP	100	232	1.277	1.441	1.441
BA	1.079	4.893	10.305	14.212	14.835
CE	2.998	3.892	8.310	9.955	13.600
DF	Não dispo- nível	84	67	376	405
ES	632	1.467	3.354	5.295	6.192
GO	497	1.628	2.692	3.351	5.074
MA	88	4.710	8.558	9.225	15.802
MG	5.700	8.616	15.187	20.094	28.171
MS	259	593	1.032	961	2.696
MT	592	1.128	2.413	2.373	4.151
PA	1.236	3.384	6.335	6.640	6.860
PB	2.042	3.433	6.088	6.024	7.200
PE	535	1.237	5.463	7.321	7.489
PI	1.887	2.538	6.576	8.030	9.108
PR	1.528	4.003	11.102	25.170	26.158
RJ	4.103	12.201	21.307	28.545	34.886
RN	86	616	2.094	4.251	7.741
RO	277	264	462	1.352	2.037
RR	664	1.382	1.347	1.753	2.337
RS	3.611	5.415	9.035	11.030	13.279
SC	234	1.970	2.056	4.381	5.775
SE	92	5.380	5.307	7.549	7.867
SP	2.108	2.828	6.966	9.876	15.167
TO	193	212	968	1.357	2.560

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b). Elaboração da autora.

Na Tabela 6, nota-se que, em 2012, os Estados que concentravam maior número em geral da UAB eram: Rio de Janeiro, 34.888; Minas Gerais, 28.171; Paraná, 26.158; Maranhão, 15.802; São Paulo, 15.167; Bahia, 14.835; Ceará, 13.600; Rio Grande do Sul, 13.279. A Região com mais matrículas em geral era a Sudeste, com 78.226; a Região Nordeste, 44.237, e a Sul registrava 39.437.

No *Atlas do Desenvolvimento Humano* (PNUD, 2013), com dados do Censo 2010, indicam-se os nove estados com maior IDH: São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul (Distrito Federal também estava nesse *ranking*). Cinco desses estados estavam no *ranking* dos com mais matrículas em geral na UAB, contrariando o argumento de que a UAB teria como objetivo atingir regiões com baixo IDH (BRASIL, 2014a) ou de equalizar a oferta em regiões mais desfavorecidas (MORAN, 2009; COSTA, PIMENTEL 2009). Fortalece-se a hipótese de que a UAB era estratégia das políticas de formação para a certificação em massa (FREITAS, 2007; BARRETO, 2010; MAUÉS, 2008; OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007).

No *site* do IBGE (BRASIL, 2013) foram apresentadas informações relacionadas aos estados que concentravam maior participação no PIB. No ano de 2011:

O grupo formado por São Paulo (32,6%), Rio de Janeiro (11,2%), Minas Gerais (9,3%), Rio Grande do Sul (6,4%) e Paraná (5,8%) concentrava 65,2% do PIB em 2011, 2,8 p.p. a menos que em 2002 (68,0%). Já os dez estados com menores participações somaram 5,3%, enquanto os outros 12 estados passaram de 27,1% para 29,5% no período, o maior crescimento entre os três grupos [...] As regiões Norte (de 5,3% para 5,4%) e Centro-Oeste (de 9,3% para 9).

Os Estados em que estavam concentrados o Produto Interno Bruto (PIB) e com maiores IDH eram os mesmos em que a UAB tinha maior quantidade de matrículas em geral. Demonstra-se assim a fragilidade da argumentação de que estaria direcionada às regiões distantes dos grandes centros e para o desenvolvimento de municípios com baixo IDH (BRASIL, 2014a). Outro fato interessante é que as regiões que davam menor contribuição ao PIB eram as que possuíam poucas matrículas no sistema (Tabela 6), como o Acre, com 678, e Amapá com 1.441 em geral. Estas discrepâncias ficaram esclarecidas quando

comparamos nossos estudos com os de Silva Júnior e Sguissard (2012, p. 23), e baseados nos dados do IBGE de 2009, indicavam que:

[...] de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009, (IBGE, 2010) com referência à relação entre escolarização e a renda familiar, as regiões Norte e Nordeste apresentam os piores índices em termos de defasagem educacional de alunos pobres com idade entre 15 e 24 anos. Em termos do percentual de alunos que cursam o Ensino Médio, a região Norte apresenta aproximadamente 45% e a região Nordeste, 41%. Esses índices somados e, quando comparados à região Sudeste, com aproximadamente 60,5% para a mesma faixa etária, mostra a desigualdade entre os Estados da federação brasileira que se encontram distantes ou próximos dos centros econômico-político-sociais hegemônicos.

O excerto reforça a fragilidade dos discursos que favoreciam a consolidação da UAB, mostrando “outro problema estrutural já apontado na literatura econômica: o entendimento do Brasil impõe considerar as desigualdades regionais produzidas pelo desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARD, 2012, p. 23). Os investimentos em matrículas se concentravam em regiões centrais econômicas, colocando em xeque a justificativa de equalização da oferta de cursos em nível superior em todas as regiões. Mesmo com as desigualdades existentes entre os Estados e Regiões brasileiras, no que diz respeito à oferta na UAB, percebeu-se nitidamente um aumento significativo deste sistema, segundo a Tabela 4, que mostra no período 2005-2012 um aumento de 174.490%, número exorbitante, evidenciando-se a *Fábrica de Professores*, posto que 51,35% eram em licenciaturas. Esse conceito demonstra como as políticas dos governos Lula e Dilma estavam direcionadas ao magistério: certificação em massa, industrialização do ensino, precarização e aligeiramento da formação dos professores.

Alguns dados gerais acerca da EaD confirmaram que esta modalidade ocorreu prioritariamente na rede privada, fortalecendo as políticas de privatização do nível superior pós-reforma de 1990, agravada nos mandatos Lula e Dilma. Na Tabela 2 vemos que no ano 2012, 75,81% das matrículas se concentravam em IES particulares.

A proposta de fábrica e os pressupostos formativos do sistema UAB,

consonantes com as proposições do Banco Mundial (2011) e UNESCO (2009), que defenderam a qualificação em nível superior mais rápida para os países subalternos, evidenciou a construção de uma concepção de professor: vocacionado à prática, com habilidades, competências e valores “necessários ao homem de novo tipo, como consolidaram a formação do novo intelectual necessário à coesão social” (OLIVEIRA, 2009, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD e a UAB cumpriram – e cumprem – um papel significativo no projeto educacional de uma sociedade em que imperam as necessidades do capital. Formava de maneira precária e rápida, com um conhecimento restrito às questões práticas da gestão. Procurava consolidar na formação uma sociabilidade instrumental. Com esta base, no futuro professor poderia ser incorporada uma “dada concepção de mundo; essa concepção de mundo nele encontraria sua correia de transmissão, por meio da qual formará, na escola, as próximas gerações de trabalhadores”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 285). Consideramos um significado comum do termo fábrica: “Estabelecimento industrial onde se transformam matérias-primas em produtos destinados ao consumo, ou que se dedica à produção de outras mercadorias”. Em nossa analogia, o professor almejado no projeto capitalista, no sistema da UAB, seria transformado em um “produto” destinado à produção de outras mercadorias, ou seja, “o aluno”. Este quadro evidenciou as dificuldades para a construção de uma nova sociabilidade não baseada no capital.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BARRETO, Raquel G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104, especial, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, Raquel G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BARRETO, Raquel G. A educação a distância no discurso da “democratização”. *Cadernos de Pesquisa*: pensamento educacional Curitiba, PR, v. 6, p. 43-55, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. Brasília, DF: MEC/SEED, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/PADR%C3%83%C2%A5ES%20DE%20QUALIDADE.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 set. 2004.

BRASIL. *Projeto*: Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF: MEC/SEED, ago. 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse do professor* 2009. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Tabelas de divulgação censo 2012*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 28 abr. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contas Regionais*: cinco estados concentram 65,2% do PIB em 2011. Brasília, DF: IBGE, 22 nov. 2013. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2522&busca=1&t=contas-regionais-cinco-estados-concentram-65-2-pib-2011>>. Acesso em: 21 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mídias na educação*. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Painel de controle do MEC*: Indicadores. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=305>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. Rede Interativa Virtual de Educação. *Conheça o RIVED*. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em: 14 maio 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. AMARAL, Nelson Cardoso. CABRITO, Belmiro Gil. Financiamento da Educação Superior: tendências atuais no Brasil e Portugal. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 39-69.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara M. O sistema universidade aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte. In: SILVA, Mariléia M. da; QUARTIERO, Elisa M.; EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Jovens trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, set. 2011.

LEHER, Roberto. Entrevista de Roberto Leher. Entrevistador: Hindenburgo Pires. *ADVIR*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-9, set. 2001.

LIMA, Katia. R. S. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2004.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). Apresentação. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 13-21.

MANCEBO, Deise; LIMA, Kátia R. S. Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 127-153.

MANDELI, Aline de Souza. *Fábrica de Professores em Nível Superior: a Universidade Aberta do Brasil*. 2014. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2008.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104, especial, p. 791-814, out. 2008.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009.

PINTO, Geraldo Augusto. *A Organização do Trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PNUD. *Ranking IDHM Unidades da Federação 2010*. Brasília, DF: PNDU, 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-UF-2010.aspx>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

POSSOLLI, Gabriela E. *Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores*. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Elena Dal Pai. Questões transversais na expansão da educação superior brasileira pós-LDB. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. P. 73-98.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. Forma e razões da expansão da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 21-42.

UAB. *O que é*. Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 6 maio 2014.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=4512&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 14 jan. 2014.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; PAULINO Camilla Lobo. Educação a distância no ensino superior brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. *Revista eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 4, n. 1, p. 1982-1997, maio 2010.

8. FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA: QUESTÕES EM TORNO DA AGENDA DO CAPITAL

Jocemara Triches

INTRODUÇÃO

Este capítulo se baseia em pesquisa sobre a reforma de Cursos de Pedagogia em 27 Universidades Federais, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) (BRASIL, 2006). Buscou-se compreender que Licenciado em Pedagogia Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pretendem formar e como, e em que medida, essas instituições internalizaram o projeto de formação docente presente nas referidas Diretrizes¹. O trabalho assentou-se sobre uma hipótese preliminar, qual seja: no processo de reforma de Cursos de Pedagogia (CPe) teria havido um litígio de interesses políticos de classe que resultara, em parte deles, numa conformação de projetos de formação docente às demandas do capital.

Com essas questões no horizonte, foram examinados 29 documentos de 27 Universidades Federais². Ademais, analisamos

-
- 1 Trata-se da pesquisa de doutorado intitulada *A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*, realizada no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (TRICHES, 2016). Para compreender o projeto de formação contido nas DCNP, bem como sua origem, cf. Triches (2010)
 - 2 Uma por Estado e a do Distrito Federal. Priorizou-se as universidades da capital, do *campus* central, com a oferta de CPe regular e presencial, sendo elas: Universidade Federal do Acre (UFAC, 2015), Universidade Federal do Amazonas (UFAM, [2007?]), Universidade Federal de Roraima (UFRR, 2009), Universidade Federal de Tocantins (UFT, 2007), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2008), Universidade Federal do Pará (UFPA, 2010), Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2009), Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006), Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2012), Universidade Federal do Ceará (UFC, 2006), Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2010), Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2006), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2007; 2013), Universidade Federal do Piauí (UFPI, [2010?]), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, [2007?]), Universidade Federal do Sergipe (UFS, 2015), Universidade Federal de Goiás (UFG, 2003), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2011), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT,

43 produções acadêmicas da área da educação acerca das DCNP e de reformas curriculares em Instituições de Ensino Superior, bem como inúmeros documentos ligados ao Curso e à formação docente no Brasil. Da análise derivou a compreensão do posicionamento das Universidades frente às determinações legais; do conteúdo e da organização dos cursos; das grandes tendências de formação; da caracterização do Licenciado que pretendem formar (TRICHES, 2016).

Esses aspectos não serão tratados na totalidade neste capítulo, cuja finalidade é a de expor cinco pontos fundamentais coligidos na documentação das 27 IFES, que nos permitiram estabelecer relação e aproximação do projeto de formação docente presente em CPe com os interesses do capital para com a educação nas últimas décadas, confirmando a hipótese acima mencionada. Os pontos são: adesão e cumprimento das *Diretrizes* por parte das referidas Universidades, bem como carência de críticas ao projeto formativo em tela; a agenda político e pedagógica contida nos projetos de Curso; conteúdos e características da formação ofertada; os sentidos da formação para a docência; e, por fim, as características almejadas de licenciados.

Compreendemos que os interesses do capital chegam às instituições formadoras por diferentes estratégias, tais como: reuniões a portas fechadas com representantes do MEC, representação nas inúmeras comissões do Aparelho de Estado por intelectuais orgânicos do capital, eventos nacionais e internacionais criados por representantes do capital ou do Estado, relatórios sobre a relação entre a economia e a educação do país que criam consensos acerca dos pseudogargalos para o desenvolvimento econômico, apropriação acrítica de seus pilares ideológicos por parte de professores e intelectuais, uso intensivo e mistificador da mídia, com reportagens e campanhas publicitárias tendenciosas, cooptação de intelectuais de esquerda,

[2005?]), Universidade de Brasília (UnB, 2002), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2010), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2013), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007; 2008), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2010), Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2007), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, [2008?]) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2008). Quanto a documentação, priorizou-se a seleção de Projetos político-pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCPe), mas, na sua ausência, outros materiais foram utilizados, por isso, algumas Instituições possui mais de um documento analisado.

ressignificação de bandeiras progressistas, a “desideologização dos discursos e práticas políticas” difundindo-se a ideia de que “não haveria mais espaços para a transformação social”, “crítica acrítica ao mercado”, centralidade do conceito de equidade social, ampliação da escolarização como meio para “promoção da igualdade de oportunidades”, redefinição do papel do Estado (CASTELO, 2013, p. 258-263).

Partimos do pressuposto de que a formação docente se constitui em arena de disputas de projetos educativos de classe, especialmente se considerarmos que a escola – em qualquer nível – configura-se como um Aparelho Privado de Hegemonia, (GRAMSCI, 1981). O jogo de forças que em seu interior ocorre encontra-se tensionado pelos projetos de classe articulados na relação Capital-Trabalho e só pode ser compreendida neste campo. Na atualidade as estratégias educativas do capital fazem parte do projeto Neoliberal de Terceira Via (NEVES, 2005, 2010; NEVES; PRONKO, 2008; MARTINS; NEVES, 2015), chamado por Castelo (2013) de Social-Liberalismo. Essa fase capitalista neoliberal visa criar o consenso de que seria possível, via trabalho conjunto do Estado, mercado e organizações da sociedade civil, instaurar justiça social por meio de políticas focais, paliativas e assistencialistas (CASTELO, 2013; MARTINS; NEVES, 2015).

Como parte dessa estratégia, com certa frequência, os meios de comunicação têm circulado reportagens nas quais se afirma que a produtividade das indústrias brasileiras é muito baixa se comparada à de outros países desenvolvidos. Tal fato é apontado como entrave ao desenvolvimento econômico e social e como principal motivo da baixa competitividade interna e externa. A origem do problema estaria, sobretudo, no trabalhador, na sua formação escolar, especialmente na má qualidade da Educação Básica e de seus professores. A educação como problema, como alavanca para economia e como a chave para o sucesso do trabalhador tem sido defendida pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela mídia (CNI, 2013b, 2014a, 2014b; COSTAS, 2014; MITERHOF, 2013). As reportagens e os documentos divulgados buscam a construção de outro consenso, no qual a falta ou a baixa produtividade do trabalhador é apontada como um dos grandes motivos da recessão sofrida no país e, por consequência, da sua dificuldade de reação no cenário econômico mundial.

Como explica Marx (2012b), a força de trabalho não é a única a contribuir com a produtividade do trabalho³. Ele afirma que, para se obter a mais-valia relativa, é necessário o aumento da produtividade, potencializando o capital constante ou variável e alterando pelo menos um dos elementos que a compõem: inovação tecnológica e produção de conhecimento para o setor produtivo; reconfiguração na gestão do trabalho, por exemplo, com modificações no modelo de produção e diminuição de desperdícios; e, não menos importante, mudanças na formação e qualificação da força de trabalho, única capaz de gerar mais-valia. Não se refere aqui apenas à formação profissional técnica do trabalhador, mas também à educação geral, que, na ótica de Mészáros (2005), viabiliza a internalização do ideário capitalista. Por internalização entende-se o processo de indução, de adesão, de “conformação ou ‘consenso’”, ou, ainda, uma “aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

O que se quer com o aumento da produtividade e a internalização do projeto educativo capitalista é aumentar a mais-valia e manter a hegemonia. Aqui, importa destacar sua interferência nos rumos da Escola Básica, da formação docente e a estratégia perversa de manipular e escamotear seus reais interesses. Além de outros interesses políticos presentes nesse bombardeio noticioso, destacamos a tentativa da burguesia interna de ocultar sua inserção subalterna na divisão internacional do trabalho, a responsabilização do trabalhador pela falta de desenvolvimento econômico e social do país. A escola e os professores não fogem desse processo, pois têm a função de contribuir nesse processo de internalização, assim como de preparar a força de trabalho para o trabalho simples⁴.

3 Para Marx (2012a, p. 365, p. 372), a produtividade do trabalho significa a “[...] modificação no processo de trabalho por meio da qual se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir, com a mesma quantidade de trabalho, qualidade maior de valor-de-uso. [...] O desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista”.

4 Segundo Marx (2012a), a distinção entre o trabalho simples e o trabalho complexo ou superior está no grau da qualificação/formação que determinado tipo de trabalho exige, que acaba

Tanto é que agências do capital consideram como prioridade na política educacional: investir no “Ensino Fundamental, com a melhoria nos indicadores de proficiência em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, e no Ensino Médio”; melhorar a articulação das propostas curriculares profissionalizantes “com a demanda da economia local”, visando à maior “empregabilidade dos jovens”; investir na formação e a valorização do professor, incluindo mudanças na formação inicial; alterar a gestão da escola via “promoção da melhoria do perfil dos gestores escolares, cuja atuação é um dos determinantes mais importantes do sucesso escolar; estímulo e valorização da liderança motivadora [...]” (CNI, 2013b, p. 18).

A reforma do CPe foi considerada em sua relação orgânica com essas políticas e estratégias econômicas e educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Esse ordenamento político se articula internacionalmente, com desdobramentos importantes na América Latina, onde se observa, nos últimos anos, a construção de um consenso em torno da reforma educacional, particularmente da formação docente (TRICHES, 2010). As mudanças no CPe, articuladas com as mudanças do mundo do trabalho em razão da reestruturação produtiva e da reconversão laboral e docente, concretizam a *nova pedagogia da hegemonia*, permeada pelas concepções da Teoria do Capital Humano, da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo (NEVES, 2005; MINTO, 2006; DUARTE, 2001, 2003; EVANGELISTA, 2010, 2012; SHIROMA, 2004). Em última instância, trata-se de uma Educação para o capital, na qual a escola tem o papel central de “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Esta Educação, na escola ou fora dela, busca a internalização pelos indivíduos “[...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com as suas expectativas ‘adequadas’ e as formas

influenciando no valor da mercadoria. Nas palavras do autor: “O valor da mercadoria, porém, representa trabalho humano simplesmente, dispêndio de trabalho humano em geral. [...] O trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples” (MARX, 2012a, p. 66).

de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44), para que a hegemonia capitalista seja garantida.

É nesse âmbito de questões que se insere nosso estudo sobre os quais debateremos, tensionando formulações laudatórias que veem nas DCNP um avanço em relação à organização anterior do Curso de Pedagogia.

ADESÃO ACRÍTICA

AS DIRETRIZES POR UNIVERSIDADES FEDERAIS

Em produções anteriores mostramos que havia aproximações entre o tipo de professor proposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) e aquele encontrado em documentos de Organizações Multilaterais (OM) e de seus intelectuais. Entre os elementos comuns estavam: a concepção de docência; as características do profissional a ser formado; a gestão e a pesquisa como tarefas do professor, com vistas ao gerenciamento da escola e dos problemas enfrentados; a responsabilização do professor pelos resultados educacionais e pelos problemas sociais (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

Na mesma direção, Decker (2015) analisou o discurso do Banco Mundial ao disseminar a ideia de que os problemas econômicos e sociais se originariam nas escolas e que os professores seriam centrais na identificação e na busca de solução para eles. Um dos focos desta agência central do capital está em reconverter os docentes, tendo como estratégia recrutamento, formação, valorização e controle dos resultados do seu trabalho (DECKER, 2015). Ou seja, não há dúvidas acerca da articulação entre as reformas na formação docente e as orientações de OM, cujo CPe é uma das expressões.

No caso da reforma de CPe, IFES estudadas internalizaram as determinações legais e, por consequência, o ideário da nova pedagogia da hegemonia disseminado por agências do capital (TRICHES, 2016). Entre os elementos para tal afirmação estão os argumentos mais usados para justificar a reforma em CPe, entre eles, de que haveria: uma demanda por “pedagogos” em novos postos do mercado de trabalho (OnG, movimentos sociais, empresas, hospitais,

etc.); o reconhecimento de que se trata de uma reforma substancial, com “redefinição e reconfiguração dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da Pedagogia” (UFAM, [2007?], p. 4), construindo um “novo perfil do Pedagogo” (UFAM, [2007?], p. 3), um “novo pedagogo/professor” (UFG, 2003, p. 5) ou ainda uma “reinvenção da profissão docente” (UFRR, [2007?], p. 15); a necessidade de acompanhar a tendência nacional de reforma e os debates realizados por entidades da área, como a ANPEd, ANFOPE, ANDES, FORUMDIR (UnB, 2002; UFG, 2003; UFPB, 2006; UFAL, 2006; UFMT, [2007?]; UFRGS, [2008?]; UNIR, 2009; UNIFESP, 2010; UFPI, [2010?]); pressões para sua reconfiguração desde a década de 1990, devido às novas exigências “impulsionado a que os Cursos de Pedagogia buscassem outras estruturas organizativas” (UFPB, 2006, p. 3); importante função do CPe na formação de profissionais “para as funções de gestão educacional” e de docentes para atuar em diferentes espaços educativos que lidam diretamente com os “fenômenos de exclusão” presentes na sociedade e com a “oferta de Ensino Superior que colabore para a construção de mecanismos de atendimento de lacunas tão presentes no contexto social” (UNIFESP, 2010, p. 7; 10). Vemos claramente a perspectiva assistencialista atribuída à formação docente e à escola de Educação Básica (EVANGELISTA; LEHER, 2012). No PPCPe da UFMT ([2007?]) alega-se que:

Este é o ciclo: as necessidades surgem, a sociedade se ressentida, as pressões são por ela manejadas, o Estado responde com a articulação de novas políticas, e a UFMT, pelo seu Instituto de Educação, revê seu Curso de Pedagogia em respeito à própria sociedade – origem e causa da sua singela existência. Por essas referências, o Curso de Pedagogia é chamado à ordem para que ele continue com a sua permanente missão de formar pedagogos, educadores para servir à sociedade, numa formação pautada no pleno desenvolvimento das habilidades/competências próprias do ser humano – imbuindo-os de discernimento, sentimento crítico, espírito solidário, sobretudo plenamente capazes para o seu VIVER (UFMT, [2007?], p. 18).

A despeito do aparente compromisso social, a citação demonstra certa passividade da Universidade, como se restasse apenas servir e atender às demandas sociais, entretanto retiradas de suas inserções de classe. Predomina nos projetos a defesa de que as universidades

precisariam se adaptar e atender ao mercado de trabalho, que exigia um cidadão mais dinâmico e flexível, elidindo-se litígios e interesses antagônicos. Isso se torna ainda mais preocupante ao nos depararmos com as poucas análises de conjuntura, problematizações ou considerações sobre a sociedade almejada para a qual se prepara o Licenciado em Pedagogia (UFPR, 2007; UFSC, 2008; UFAM, [2007?]; UFPA, 2010).

Outro fator a se destacar é a datação da reforma por parte de IFES. Não houve unidade quanto ao período em que a reforma aconteceu e que algumas instituições aprovaram seus PPCPe fora do prazo instituído por lei, inclusive (UFRR, UNIR, UFMA, UFMG, UFPA, UFPI, UFMS, UFES, UFS e UFAC). Três delas realizaram mudanças antes mesmo de a versão final das DCNP ser aprovada em 2006 (UFG, UnB e UFRJ). Contudo o projeto de formação nestas universidades não destoou do modelo proposto nas *Diretrizes* (BRASIL, 2006). Além dessas três universidades, pelo menos mais oito Instituições alegaram em seus Projetos Político Pedagógicos de CPe (PPCPe) que na reforma do Curso anterior à Resolução CNE/CP 1/2006 já tinham a docência como base da formação, no modelo que congrega docência, gestão e pesquisa, e também que haviam extinguido a formação de especialistas por habilitações (UFAL, UFPR, UFPE, UFRN, UFRGS, UFPA, UFES, UFMG).

Sem desconsiderar a origem dessa perspectiva, o que importa é ressaltar que o projeto de professor presente nas DCNP era executado por algumas universidades anos antes de ser legalizado nacionalmente. Isso nos leva a supor que a reconversão docente no CPe (EVANGELISTA, 2010, 2012), oficializada pelo Estado com as *Diretrizes* em 2006, estava em andamento desde 1990, com algumas indicações nos anos 1980, em experiências de formação docente em Curso de Pedagogia. Assim, as DCNP podem ser entendidas como um marco que legitimou e oficializou esse processo de reconversão para todas as Instituições de Ensino Superior (IES), ainda que em um longo processo de disputas e negociações, cuja concepção diretamente antagônica – o Curso Normal Superior – fora derrubada.

Ainda que os 27 CPe atendam, de modo geral, às determinações das *Diretrizes* (BRASIL, 2006), doze Universidades fazem poucas referências a elas nos PPCPe ou demonstram conformidade perante as determinações legais. As alterações em seus CPe “seguem”,

“atendem”, estão “em conformidade”, “em consonância”, “de acordo”, “adequadas” às Diretrizes (UNIR, UFPA, UFT, UFMA, UFC, UFPI, UFRN, UFMT, UFMS, UFMG, UFES, UNIFESP). Em outras seis IFES predominam referências positivas às DCNP, favoráveis às alterações. Os principais pontos de concordância dessas instituições estão relacionados à dos campos de atuação para os egressos, à docência como base comum nacional e à ampliação de seu sentido, que congrega ensino, gestão e pesquisa (UFAL, UFBA, UFRGS, UFAM, UFRR, UFPB).

Na contramão, as críticas encontradas podem ser descritas como pontuais e nucleares. As primeiras tematizam um ou mais aspectos do CPe e/ou das *Diretrizes*, mas não o seu sentido e o do profissional que propõem; as segundas problematizam a política de formação docente e tecem duras críticas às DCNP. Entre as críticas pontuais, estão a preocupação de algumas Instituições com o risco de formações aligeiradas e frágeis nos CPe, devido às brechas deixadas pela LDBEN e pela DCNP; a redução do CPe à licenciatura; e, no caso exclusivamente da UFAM ([2007?]), questiona-se a extinção das habilitações, particularmente daquelas que formavam o Orientador Educacional e o Supervisor Educacional, substituídos indevidamente pelo Gestor⁵. Por sua vez, as Universidades que apresentam críticas nucleares às DCNP (UFSC, 2007; UFPR, 2007) referem-se entre outros aspectos ao alargamento das funções docentes, à epistemologia da prática predominante na proposta, que induz a formação para um caráter instrumental, pragmático, multifuncional e superficial, à redução do sentido da pesquisa e produção de conhecimento na formação do professor, também com abordagem utilitarista e à formação aligeirada e mercantilista (UFPR, 2007; UFSC, 2007).

Surpreendemo-nos com o fato de apenas duas entre 27 Universidades Federais realizarem uma análise mais aprofundada sobre o professor proposto nas *Diretrizes*, demonstrando o

5 Nas matrizes curriculares, a formação para Orientação Educacional e Supervisão Escolar aparece em um Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo (NADE), na UFPB, e em uma disciplina de Orientação Educacional, na UnB (2002). Na própria UFAM não há disciplinas sobre o assunto, mas são ofertadas três na área de gestão. Em tempo, segundo consta no PPCPe da UFAM ([2007?]), a formação dos especialistas na instituição foi direcionada para cursos de pós-graduação, *lato sensu*, aberta a outros licenciados, conforme indicado na LDBEN e na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 1996, 2006).

comprometimento teórico da proposta e as implicações sobre a formação e o trabalho docente. A documentação analisada permite afirmar que houve, hegemonicamente, concordância com as mudanças instituídas no CPe, ou, ao menos na correlação de forças internas das universidades, foi essa ideia que acabou predominando nos PPCPe, portanto, adesão, consciente ou não, às proposições também de OM.

A AGENDA POLÍTICA E PEDAGÓGICA NOS CPE

O estudo do *corpus documental* mostrou a recorrência de determinadas ideias e expressões nas propostas de CPe, especialmente gestão/gestor, prática, competência, ensinar/transmitir/transmissão de conhecimento, aprender, aprendizagem e avaliar. A fim de identificar a representatividade delas na empiria, mensuramos a incidência do seu uso no corpo dos projetos. Esse exercício possibilitou perceber determinadas perspectivas e ênfases na formação, bem como estabelecer comparações dessas ideias com as proposições de políticas de OM e da política oficial. Com base numa contagem de palavras localizamos, por exemplo, pelo menos, 2.622 recorrências da expressão *professor/docente*, seguida pela palavra *prática* (2.350), *avalia/avaliar/avaliação* (1.509), *gestão/gestor* (1.072), *aprendizagem* (980), *competência/habilidade* (277) e *capital/capitalista/capitalismo* (59).

O uso de uma palavra num texto, por si só, não quer dizer que o autor a defenda ou que represente uma concepção teórica. Porém, os dados apresentados ganham maior relevância quando se leva em conta que este conjunto de expressões está presente fortemente nas DCNP, tendo sido incorporado pelas IES e pelo fato de apenas duas Universidades fazerem críticas à perspectiva teórica na qual essas expressões encontram sentido.

No caso da *gestão*, fortemente presente nos PPCPe, agregada à expressão *avalia/avaliar/avaliação* representam eixos de reformas educativas empreendidas no Brasil nas últimas décadas e indicadas por OM (TRICHES, 2010; DECKER, 2015). Esse ideário deveria ser incorporado à formação e ao trabalho docente como competência esperada do trabalhador, como função a ser desempenhada ou

ainda como meio de controle do professor (TRICHES, 2010). Na documentação das IFES aparecem diferentes tipos de gestão: gestão do trabalho escolar; gestão escolar; gestão da educação; gestão de sistemas e instituições de ensino (UFAM, [2007?]); gestão de sistemas escolares e não-escolares (UFRR, 2009); gestão dos processos educativos escolares e não-escolares (UFRJ, 2007; UFMS, 2011); gestão dos processos formativos escolares e não-escolares (UFPR, 2007); gestão democrática da escola. Para a UFPA (2010, p. 63), “ao longo dos tempos, a Pedagogia fundou-se na gestão do conhecimento, na gestão da sala de aula e na gestão da escola”. Também ficou clara, e é unânime, a bandeira da gestão democrática da educação e da escola. Em outros momentos, assuntos de gestão aparecem como condição para a melhoria da qualidade da educação (UFAM ([2007?])), afirmando-se que:

Neste entendimento, na organização curricular, os conteúdos e métodos da gestão escolar devem ser priorizados, no sentido de fortalecer e melhor qualificar a formação e atuação do Professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, favorecendo a construção de estruturas capazes de interpretar, formular propostas e intervir na gestão democrática da escola.

Na UFAM ([2007?]) a gestão aparece como campo de atuação do egresso, como função do professor e como conteúdo da formação. Nesta e em outras instituições é latente um indicativo para o “protagonismo” do docente na gestão.

Outras expressões recorrentes foram *prática* (2.350 vezes) e *aprendizagem* (980), que conjugamos à expressão *aprender*, com 80 usos. As expressões *ensinar/transmissão de conhecimento* e/ou *transmitir conhecimento* foram localizadas apenas 99 vezes. A perspectiva eminentemente prática das DCNP e o projeto formativo de docentes se materializou em muitos PPCPe. Vemos o pouco tempo dedicado para conhecimentos de base para a formação como história da educação, política educacional, trabalho e educação e disciplinas que tematizam a profissão docente, privilegiando-se a inserção das mais variadas temáticas e disciplinas com baixa carga horária. Para Neves e Pronko (2008), a concepção pragmática, utilitarista, presente na pedagogia do *aprender a aprender* é a tendência das políticas que reformaram a educação desde a década de 1990, as quais:

[...] fundamentaram-se em duas teorias caras ao projeto burguês de educação escolar: a teoria do capital humano, para subsidiar a concepção neoliberal da relação entre educação escolar e sociedade (SCHULTZ, 1973; FRIGOTTO, 1984, 1995), e a pedagogia das competências (RAMOS, 2001), para subsidiar a dimensão pedagógica de seu projeto educacional. A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos (NEVES; PRONKO, 2008, p. 67-68).

Nos PPCPe há várias evidências acerca da presença da pedagogia das competências e do aprender a aprender, presentes na política de formação docente e materializadas nas DCNP (BRASIL, 2006). Estão, por exemplo, nas disciplinas que tematizam a prática, nas competências esperadas do egresso, na alta incidência de expressões como prática, aplicação, execução, implementação e no tripé planejar-executar-avaliar que aparecem nos objetivos, no perfil e funções para o egresso. Ramos (2006, p. 66) assinala que a noção de competência está associada a “novas concepções do trabalho, baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência”. A ideia de reconversão profissional e competência se complementam e são demandas do setor produtivo com implicações ao setor educacional (EVANGELISTA, 2010).

Observamos que nos CPe da UFAM ([2007?]), UFT (2007), UFMT ([2007?]), UFBA (2012) e UnB (2003) o foco do trabalho docente deve ser construir oportunidades de aprendizagem. O excerto abaixo, extenso, é elucidativo da pedagogia do aprender a aprender na UnB (2003, p. 7) na qual se defende que:

[...] processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem, mais que de ensino, decorre que o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. [...] Desta forma, tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação. O essencial da mudança aqui apontada reside

num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos. A segunda reforma envolve o reconhecimento do aprendizado. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino poderiam ter como nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando, como foram adquiridas. (UnB, 2003, p. 7)

A passagem mostra que o papel do professor seria o de criar espaços, situações e fazer mediações com os interesses dos alunos. Ensinar é indicado como atividade secundária, quando não ultrapassada. O papel da escola também é questionado por essa Universidade, coerente com a organização curricular que destina mais de 1.000 horas/aula para o aluno cumprir conforme seus interesses, em disciplinas optativas, visando, assim, a “autoeducação”.

A *prática* docente deve visar mais a *aprendizagem* do aluno do que *ensinar* ou *transmitir* conhecimentos. Para isso é necessária uma permanente *avaliação* para a *gestão* dos resultados. O docente que se ocupa com atividades de ensino, gestão e pesquisa, por isso chamado por nós de *superdocente*, deve, como protagonista do processo, munido de um olhar investigativo, fazer *pesquisas* para a *gestão* dos problemas que geram baixos resultados, bem como usá-la como ferramenta de autoajuda para preencher inúmeras lacunas da formação inicial (TRICHES, 2016).

Tal analogia se torna ainda mais pertinente quando colocada à luz da relação entre os PPCPe e as indicações do Banco Mundial (2011), cujo *slogan* após 2011 é *Aprendizagem para todos*. O Banco apresenta como estratégia da sua nova agenda para educação o direcionamento de esforços para a gestão e para o controle dos resultados na escola, alegando que:

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento

e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes do sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E por que as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Além do BM, a CNI (2013a; 2014a) também colocou a gestão como condição necessária para reforma da educação. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 11) alertam para as estratégias discursivas nos documentos de política educacional, do Estado e de OM, que colocam os problemas educacionais e sociais “traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração”.

Em suma, entendemos que essas expressões fazem parte do ideário educativo do capital, estando presentes na formação docente em CPe, ainda que não reconhecida sua origem e revestidas de discursos comprometidos das IFES com a escola pública e com a formação docente. Não se pode esquecer que “ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida” (SOARES, 2006, p. 13).

O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO NAS GRADES CURRICULARES

O tipo de formação ofertada aos licenciandos e a organização dos CPe diz muito sobre o projeto educativo direcionado aos futuros docentes. Inicialmente apresentamos na Tabela que segue alguns elementos que nos permitem identificar a complexidade da formação em curso, particularmente, sobre a sobrecarga de diferentes áreas sem o devido aprofundamento e o cumprimento das DCNP com a presença do tripé – docência, gestão e pesquisa –, ainda que com diferentes arranjos entre eles.

**TABELA 1 -
ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DE 27 UNIVERSIDADES FEDERAIS: CARGA
HORÁRIA TOTAL, QUANTIDADE DE DISCIPLINAS
A SEREM CURSADAS, DURAÇÃO RECOMENDADA
PARA CONCLUSÃO E CAMPOS DE ATUAÇÃO DO
EGRESSO, EM ORDEM CRESCENTE DE CARGA
HORÁRIA – BRASIL – 2016.**

IFES	CH Total (h/a)	Quant. de disciplinas	Duração reco- mendada (semestres)	Campos de atuação profissional para o egresso ⁽¹⁾
UFG	3.120	39	8	2- EI e AIEF
UFRGS	3.200	48	8	6- EI, AIEF, EJA, Gestão, EM/CN e EP/Téc.
UFPR	3.200	45	10	6- EI, AIEF, EJA, Gestão, Pesquisa e Outros Campos
UFC	3.200	60	8	4- EI, AIEF, EJA e Pesquisa
UFPB	3.210	53	8	8- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa
UFPE	3.210	60	10	7- EI, AIEF, EE, EJA, Gestão, EM/CN e Outros Campos
UFMG	3.210	52	9	4- EI, AIEF, Gestão e Pesquisa
UnB	3.210	46	8	NI
UFPA	3.211	48	8	5- EI, AIEF, EJA, Gestão e Pesquisa
UFRN	3.220	51	8	8- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos
UFT	3.225	45	9	10- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos
UFRR	3.228	45	9	4- EI, AIEF, EJA, EInd
UFPI	3.240	50	9	4- EI, AIEF, Gestão, Outros Campos
UFS	3.255	50	10	7- EI, AIEF, EJA, Gestão, ECampo, Pesquisa e Outros Campos
UNIR	3.300	40	8	8- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, ECampo, Pesquisa e Outros Campos
UFAM	3.310	50	10	7- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd e Pesquisa
UFBA	3.313	41	8	5- EI, AIEF, Gestão, Pesquisa e Outros Campos
UFMA	3.315	51	8	NI
UNIFAP	3.366	54	8	2- EI e AIEF
UFES	3.410	45	9	6- EI, AIEF, Gestão, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa
UFRJ	3.435	48	9	5- EI, AIEF, EJA, Gestão e EM/CN

UFAL	3.500	56	8	6- EI, AIEF, EM/CN, EP/Téc. Gestão e Pesquisa
UFAC	3.525	60	8	5- EI, AIEF, Gestão, EI e Outros Campos
UFMT	3.545	44	8	10- EI, AIEF, EJA, Gestão, EI, ECampo, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos
UNIFESP	3.555	48	8	8- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EI, EM/CN, Pesquisa
UFSC	3.780	52	9	2- EI e AIEF
UFMS	3.842	55	8	8- EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa
Média	3.334	49,5	9	6

Fonte: Autora (TRICHES, 2016).

Notas: ⁽¹⁾ Conforme indicado na documentação de cada instituição. Siglas utilizadas: Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão educacional/escolar (Gestão), Ensino Médio no Curso Normal (EM/CN), Pesquisa educacional/escolar (Pesquisa), Educação Especial (EE), Educação Indígena (EIInd), Educação Profissional em cursos técnicos na área educacional (EP/Téc.), Educação do Campo (ECampo), Não Identificado (NI). Outros campos: espaços não escolares, pedagogia social, OnG, empresas, hospitais, movimentos sociais, etc.

Da Tabela 1 muitas análises são possíveis de serem feitas, sendo que não as esgotaremos neste capítulo. Primeiramente, quanto aos possíveis campos de atuação para os egressos, vê-se que a média geral foi de seis. A maior incidência de Instituições oferecem oito ou quatro ramos de atuação, com cinco universidades em cada grupo. O CPe da UFMT e da UFT apresentaram a maior variedade de campos, ambas com dez possibilidades, seguidas por UFPB, UFRN, UNIR, UNIFESP e UFMS, com oito cada. Com a menor quantidade, dois campos, aparecem a UNIFAP, a UFG e a UFSC, que estabeleceram como finalidade de seus cursos a docência na EI e nos AIEF, os principais campos apontados nas DCNP (BRASIL, 2006).

Não há uma relação diretamente proporcional entre a quantidade de campos de atuação para o egresso, a CH, número de disciplinas, sua finalidade e o tempo de duração recomendado para sua conclusão. Exemplos: as oito últimas instituições da tabela 1, que apresentam as maiores CH dos CPe (iguais ou maiores que 3.410 h/a) e ofertam de dois a dez campos de atuação, mas com organização da grade curricular prevista para oito semestres – com exceção da UFSC, organizada em nove; a UFPR, a UFPE, a UFS e a UFAM, que organizaram a grade curricular em 10 semestres, apesar

de possuírem CPe com CH de, no máximo, 3.310 h/a e indicação de seis ou sete campos de atuação para seus egressos.

Constatamos que em todos os CPe estudados há espaço na grade curricular para o tripé docência-gestão-pesquisa. Essas áreas são mencionadas entre as competências esperadas do egresso, objetivos do Curso, campos de atuação, em disciplinas voltadas às três áreas e, inclusive, com estágio obrigatório na docência, presente em 27 IFES, e na gestão escolar em 17 Universidades. A docência, assumida como objetivo e como campo de atuação por todas as Instituições, varia nos tipos de modalidades de ensino (EJA, EE, Educação Técnica de Nível Médio) e/ou níveis de ensino (EI e/ou AIEF). A gestão não foi citada como campo de atuação em cinco das 27 universidades, ainda que a matriz curricular tenha disciplinas que tratem do assunto (UFG, UFC, UFRR, UNIFAP, UFSC, 2007). A pesquisa não foi mencionada como campo de atuação possível para o egresso por oito Universidades, mas está distribuída na grade curricular (UFG, UFRGS, UFPE, UFRR, UFPI, UNIFAP, UFAC, UFSC).

A indicação de diferentes campos de atuação num PPCPe não necessariamente se efetiva em estágios ou em disciplinas específicas. Entre as universidades que garantem formação, há discrepância no que tange aos espaços e tempos reservados para tanto. No caso da gestão, uma das possibilidades mais mencionadas, a formação se apresenta em disciplinas obrigatórias, optativas e Núcleo de Diversificação e Aprofundamento dos Estudos (NADE). A UFAC (2015) oferece uma disciplina na área da gestão (60 h/a); a UFPE (2007) tem cinco disciplinas, mais o estágio curricular (totalizando 270 h/a obrigatórias) e duas disciplinas eletivas (total de 90 h/a); a UFMG (2013) oferece uma disciplina obrigatória (30 h/a) e conta com um NADE (300 h/a distribuídas por cinco disciplinas); a UFMS (2011) não oferta disciplina obrigatória, todavia possui três disciplinas optativas e um de seus NADE é na área de gestão (com 255 h/a, composto por quatro disciplinas).

A ideia subjacente nos PPCPe é a de que todos os espaços na sociedade, escolares ou não, são educativos, por isso são muitas as possibilidades de atuação do profissional. De certa forma, a ampliação dos campos de atuação nas propostas dos CPe pode indicar a disseminação da ideia de “educação ao longo da vida”, assim como dos *slogans* atuais de “Educação para Todos” e “Todos pela Educação”, como parte da agenda educacional voltada,

principalmente, para países periféricos, liderada pela UNESCO, Banco Mundial (TRICHES, 2010; DECKER, 2015) e outras organizações do capital, como a CNI (CNI, 2013a).

Outra ideia é a da educação como um serviço, um nicho de mercado para o capital, abrindo espaço para que Licenciado em Pedagogia atue em empresas, hospitais, clubes, OnG, instituições filantrópicas, entre outras. Ademais, se a ampliação das possibilidades de atuação pode ser entendida, num primeiro momento, como “práticas corporativas” (LIBÂNEO, 2010), fruto de disputas internas nas universidades ou como uma preocupação de reserva de mercado, conforme sugerido no PPCPe da UFRJ (2007), ela também pode estar encobrendo a entrada do princípio da empregabilidade na formação docente e, posteriormente, na sua atuação. Para Neves e Pronko (2008, p. 61), a empregabilidade e o empreendedorismo são ideologias “destinadas a manter a coesão social em tempos de reestruturação produtiva e de supressão de direitos do trabalhador”. Ademais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) mostram a existência da empregabilidade nas reformas do ensino superior a partir das políticas do governo FHC, entre elas as que envolvem a profissionalização docente, ideologia que visa “constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência”, não só na categoria docente, mas também na do trabalhador por eles formado. Caberá ao licenciado internalizar a lógica de que necessita manter atualizadas as competências demandadas pelo mercado e que a responsabilidade pela ocupação ou não de postos de trabalho e por sua ascensão social dependem apenas de si (BATISTA, 2010).

Corre-se o risco dessa formação contribuir para o processo de intensificação do trabalho, em razão do alargamento de funções que um mesmo docente pode ter de exercer durante uma jornada de trabalho ou, devido aos baixos salários, pelos postos diferentes que assumirá, em horários e campos distintos, para assim conseguir meios de prover sua subsistência e de sua família.

Outro fator que salta aos olhos é a diferença entre as universidades no que se refere à quantidade de disciplinas e seu equivalente em CH. Enquanto o CPe da UnB é composto por 46 disciplinas (3.210 h/a) distribuídas em oito semestres, o da UFPB tem 53 disciplinas com a mesma CH e o mesmo tempo. Comparando a UnB (46 disciplinas) com a UFPE, ambas com a mesma CH (3.210 h/a), esta tem 60 disciplinas, distribuídas em dez semestres. Destacamos ainda a

flexibilidade curricular na UnB (2002) pela baixa CH das disciplinas obrigatórias (2.100h/a, com 31 disciplinas) e pela quantidade das optativas (1.110 h/a, 15 disciplinas). Outros CPe que possuem grande quantidade de disciplinas a serem escolhidas livremente pelo acadêmico são o da UFMG (10 disciplinas optativas), da UFG e da UFBA (8 cada) e da UFPE (7). Se de um lado esta diversificação pode ser considerada positiva, por dar mais autonomia aos discentes para construir seus processos formativos, de outro pode indicar um risco ainda maior, em razão da dispersão de disciplinas em tantos campos distintos, com pouco aprofundamento.

Quanto à CH e a quantidade de disciplinas, uma disciplina pode ter de 40 a 72 h/a (UFAL e UFSC, respectivamente). Ou ainda, 44 disciplinas podem significar 3.545 h/a de formação (UFMT), ao passo que, em outra instituição, 60 não passam de 3.168 h/a (UFC). Na UNIR a grade é composta por 40 disciplinas (3.300h/a) e na UFAC são 60 (3.625h/a), ambas em oito semestres.

Quanto à categoria formativa de *fundamentos da educação*⁶, nos CPe há de seis a doze disciplinas obrigatórias a serem cursadas pelos discentes ao longo do curso, com uma média geral de 596 h/a, 19% da CH total de CPe. Com maior tempo de dedicação para esta categoria temos a UFPR (810h/a), a UNIFESP e a UFMT (as duas com 750h/a). As instituições que dedicaram menos tempo foram a UFBA (391h/a) e a UnB (420h/a). A CH de *fundamentos* só é maior que as outras categorias na UFPR (810 h/a) e com pouca diferença em relação à da *docência* (780 h/a) (UFPR, 2007). Na UFRJ (2007) a parte dos *fundamentos da educação* tem menos espaço que o *estágio* – este com CH maior do que a da *docência* (*fundamento*, 720h/a, *docência*, 855h/a e *estágio*, 900h/a)⁷. O mesmo acontece na UFMA (2010), onde a CH de *fundamentos* é inferior à de *estágio* e à de *outros temas* (*fundamento*, 600h/a; *estágio*, 630h/a e *outros*, 660 h/a). Na UFAM (2010) há um empate com as horas de *estágio* (540 h/a). Destaca-se aqui uma tendência, ainda que não hegemônica, que é a alta CH de

6 As categorias tabuladas a partir das disciplinas obrigatórias contidas nas grades curriculares foram: *Fundamentos da Educação, docência, gestão, pesquisa, estágio e outros* (TRICHES, 2016).

7 Conforme consta no PPCPe da UFRJ (2007), o Estágio é composto por CH destinada à prática de ensino mais o estágio propriamente dito na EI, AIEF e na gestão de processos educacionais, ambos com 450 h/a cada. Nas demais instituições, as disciplinas envolvendo prática não estão vinculadas ao estágio e foram contabilizadas com a categoria Docência.

estágios e a redução do espaço formativo nos *fundamentos*, ao encontro das proposições de OM (TRICHES, 2010, 2016; DECKER, 2015).

Para compreender o sentido da formação nos CPe, classificamos todas as disciplinas das grades curriculares; destacaremos aqui a inovação e forte presença de temática em algumas Universidades e a escassez de algumas disciplinas e discussões no Curso.

Chamou atenção a presença de modalidades de ensino contempladas no nome de disciplinas nas grades curriculares. Com maior quantidade de componentes curriculares está a Educação Especial que aparece em todas as Universidades, com mais de 60 disciplinas – não contabilizando LIBRAS que é obrigatória em todas as Licenciaturas. Variando as denominações, identificamos o predomínio do uso da expressão *educação especial*, em segundo lugar *necessidades especiais* e em terceiro *inclusão*. Outra modalidade bastante mencionada é a EJA, em 23 IFES, com 54 disciplinas (20 obrigatórias, 16 optativas, 11 disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE, cinco estágios e duas eletivas)⁸. Além dessas, acrescenta-se a Educação Indígena, presente em cinco grades curriculares, totalizando seis disciplinas (UFAM, UFRR, UFAC, UFMT, UFMS); a Educação à Distância, 14 disciplinas (uma obrigatória, três eletivas e 10 optativas) em 12 IFES⁹; e a Educação do Campo com 25 disciplinas, em oito Universidades (UFAM, UNIR, UFAL, UFES, UFRN, UnB, UFPR, UFSC) e/ou Educação no Campo, com cinco disciplinas, todas em um NADE da UFMS. Com exceção da Educação Especial, nas demais modalidades predominam componentes curriculares optativos, não sendo possível garantir a regularidade da oferta.

Ainda na análise das matrizes curriculares, evidenciamos a presença de temáticas emergentes indicadas em documentos de política de formação docente oriundos de diferentes movimentos sociais, do Estado, de OM e de organizações da sociedade civil, com designação e frequência variadas e em diferentes tipos de componente curricular: obrigatório (OBR), optativo (OPT), eletivo ou NADE. No campo da

8 Os CPe que apresentam disciplinas sobre EJA são: UFAM, UFRR, UFT, UNIFAP, UNIR, UFAL, UFBA, UFC, UFPB, UFES, UFAM, UFPE, UFPI, UFRN, UFG, UFMS, UFMT, UFMG, UNIFESP, UFRJ, UFPR, UFSC e UFRGS.

9 Os CPe que têm disciplinas de EaD são: UFAL, UFBA, UFC, UFPE, UFS, UFG, UFMS, UFMT, UFRJ, UFSC, UFES e UnB.

Diversidade, a *diversidade* é temática central em 14 disciplinas¹⁰; *gênero/sexualidade*, 14 disciplinas¹¹; *afrodescendência/ africanidade/ diversidade étnico-racial*, pelo menos, 12 disciplinas¹²; *religiosidade/ multiculturalismo*, quatro optativas e uma eletiva¹³; *movimentos sociais*, 13 disciplinas¹⁴. No campo do Direito, *direitos humanos* conta com sete disciplinas não obrigatórias¹⁵ e *cidadania* com sete¹⁶. Destaca-se com maior incidência o debate de Tecnologias na Educação com, pelo menos, 32 disciplinas (16 OBR, 14 OPT e duas eletivas) em 22 IFES. Se levarmos em conta que, possivelmente, as tecnologias educacionais são também trabalhadas nas disciplinas sobre a Educação a Distância (EaD), temos 45 disciplinas nesta área nas 27 IFES.

As discussões consideradas escassas referem-se à Pedagogia, que aparece nas disciplinas Introdução à Pedagogia (UNIFAP, UFT, UFSC), História da Pedagogia (UFC, UFMS), Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia (UFPI) e Introdução ao Campo da Educação (UNIFESP), Função Social do Pedagogo (UFPR). Há outras que trazem no título a palavra, mas a ementa não se relaciona ao tema. Nas demais Instituições, esse debate pode ocorrer em outras áreas de conhecimento, não como foco principal. Nas grades curriculares a expressão *pedagogo* é usada, exclusivamente, em duas disciplinas, Função Social do Pedagogo (UFPR) e Pedagogia: identidade e campo profissional (UFC). Vemos

10 Localizadas no CPe da UFRR, UFAL, UFC, UFES, UFPB, UFPE, UFG, UFMS, UnB e da UFMG.

11 São elas: UNIR, UFAM, UFC, UFAL, UFPB, UFPE, UFRN, UFMT, UFMS, UFRJ, UNIFESP, UFPR.

12 Isso ocorre na: UNIFAP, UNIR, UFT, UFPE, UFAL, UFMA, UFMT, UnB, UNIFESP, UFSC.

13 Identificadas na grade curricular do CPe da UFPB, da UFPE, da UFRJ e da UnB.

14 Nos seguintes CPe: UFAM, UNIFAP, UNIR, UFAL, UFC, UFPE, UFPI, UFS, UFG, UFMT, UnB, UFMG, UFRJ e da UFSC. Entre as disciplinas, algumas contemplam numa mesma carga horária diferentes assuntos como Educação, Gênero, Relações Étnico-raciais e Movimentos Sociais, componente curricular obrigatório, com 80h/a (UNIR, 2009); Cultura, Gênero, e Religiosidade, disciplina optativa, com 60 h/as (UFPB, 2006); Família, Gênero e Educação na Perspectiva Socio-Filosófica, eletiva, com 60 h/a (UFPE, 2007); Educação, Diversidade e Cidadania, obrigatória com 60h/a (UFES, 2010); Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação (UNIFESP, 2010), além de outras. Algumas disciplinas trazem no nome Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos (UFES, 2010), enquanto na maioria dos cursos há apenas uma das discussões ou são assuntos separados, caso da UFAM ([2007?]): Educação de Jovens e Adultos, como obrigatória, e Movimentos Sociais e Educação como optativa.

15 Nos seguintes CPe: UFAM, UFMA, UFPE, UFPB e UFMS.

16 Nos seguintes CPe: UFES, UFPE, UFPI, UFMS, UnB e UFMG.

que em CPe, a Pedagogia aparece secundarizada em quase todas as 27 IFES. Sobre o professor e sua formação, apenas cinco disciplinas os tematizam: Formação de Professores e Educação Profissional (UFRR), Profissão Docente (UFAL), Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional (UFAC), Educação do Professor (UFMS) – que faz parte do NADE Formação Inicial e Continuada de Professores, e Políticas Internacionais para a Educação e Formação de Professores (UFSC) – um NADE de 54h/a.

Problematizamos o fato de praticamente inexistirem espaços nos CPe que possibilitem o estudo sobre o objetivo dessa profissão e o profissional a ser formado. Muito se discute sobre o que e como deve ser feito, mas quase nada sobre a constituição profissional do Licenciado em Pedagogia e seus determinantes. Ao discutirmos a formação inicial de jovens professores no Brasil, em produção anterior, afirmamos que:

A formação oferecida cobra dele [jovem professor] uma constelação tão agigantada de “competências” que é possível vislumbrá-lo esmagado sob seu peso. Poderíamos perguntar: o jovem de 17, 18, 19 anos, ao fazer sua formação inicial em nível superior para a carreira do magistério, tem consciência das implicações da proposta de formação subjacente às DCNP? Aquilo que elas impõem como eixos futuros de seu exercício profissional é explicitado em seu percurso formativo? Recuperemos o pensamento de Marx (2009, p. 47): “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante.” O excerto responde à questão formulada colocando-a no seu justo lugar. Os pretendentes ao magistério, em sua maioria, não podem saber dessas determinações aprioristicamente precisamente por que suas consciências estão implicadas na reprodução material e espiritual do modo de produção capitalista. Tornar-se professor parece uma estrada com saída fechada. Entretanto não o é. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 306).

Mencionamos o papel dos docentes na (contra)conformação social para servir e contribuir com a classe trabalhadora à qual ele pertence, mas é necessário, sem dúvida, uma formação que contemple, entre outros conhecimentos, a problematização da sua profissão, da sua finalidade social e da sua identidade. Esse tipo de debate está quase ausente nas grades curriculares. A situação se agrava quando identificamos poucas disciplinas obrigatórias que abordem a área de trabalho e educação e ao

constatarmos que há apenas uma disciplina que tematiza o capitalismo em todas as matrizes (UFSC, 2008). Ao buscarmos as palavras *capital*/*capitalismo* nos documentos, não só nas grades, encontramos, em pouco mais de 2.425 páginas, 59 incidências. Não as localizamos em 10 Universidades¹⁷; foi usada uma vez em seis¹⁸. Ainda que este dado não determine o tipo de leitura que se faz sobre a sociedade, bem como, não signifique que essa reflexão não seja feita, consideramos esse resultado preocupante, pois pode indicar pouca ou nenhuma problematização nos PPCPe dos determinantes econômicos da educação e, principalmente, da formação docente.

A ausência ou carência de determinadas discussões no CPe, bem como a emergência de outras, podem contribuir ainda mais para a manutenção da hegemonia capitalista, tendo em vista a pequena ou nenhuma discussão crítica sobre ela. Nesse sentido, denominamos o profissional proposto nas DCNP de *professor-instrumento* da reforma, aquele que em tese a “interpreta”, “aplica” e é responsabilizado por sua implementação, pelo bom andamento da escola, pela solução de seus problemas, pela produção de altos resultados nas avaliações em larga escala, sem, contudo, ter espaço na sua formação inicial que lhe possibilite fundamentação teórica para ajudar no processo de problematização e compreensão da realidade em que vive.

Parece haver certa incoerência entre o profissional que as IFES se propõem a formar e o tempo que reservam para isso nos CPe. Se levarmos em conta que o projeto de formação docente, dentro dos interesses do capital, é o de incutir no professor a missão de formar força de trabalho para o trabalho simples e de educar para manutenção da ordem estabelecida, esse tipo de organização dos Cursos não estaria equivocado, visto que cumpriria sua função maior.

DOCÊNCIA: UM PROBLEMA SECUNDÁRIO?

A concepção de docência e o espaço dedicado no CPe para essa área são elementos centrais a serem compreendidos. Os

17 Não estão nos CPe da UFRR, UFBA, UFMA, UFPB, UFG, UnB, UFMG, UFRJ, UNIFESP e da UFRS.

18 Nos PPCPe da UNIFAP, UFAL, UFRN, UFMS, UFMT e da UFES.

significados originais das palavras *professor* e *docente* são apresentados em dicionários da língua portuguesa e na LDBEN (BRASIL, 1996) como sinônimos, como aqueles profissionais da educação que ensinam na Educação Básica ou na Educação Superior (BRASIL, 1996). Entretanto a concepção de docência nas DCNP (BRASIL, 2006) não pode ser assim entendida, uma vez que fora ressignificada. Nos PPCPe, apesar de certa confusão, deve ser compreendida como junção das atividades de ensino, gestão e pesquisa, aliada à dezenas de competências, atribuições e responsabilização desse profissional, por isso denominado por nós de *superdocente*, um *professor-instrumento* da reforma educacional em curso no país, que carrega um sentido alargado de docência (TRICHES, 2010, 2016).

A concepção de “docência ampliada”, por nós denominada de docência alargada, predomina nos CPe da UFAM ([2007?]), da UFPA (2010), da UFAL (2006), da UFPE (2007), da UFMT ([2007?]), da UFRJ (2007), da UNIR (2009), da UFBA (2012), da UFPB (2006), da UFG (2003) e da UFES (2010). Nas seis primeiras Instituições há o uso do termo nos PPCPe; nos cinco últimos, esse sentido consta na proposta, ainda que não tenha sido assim nomeada explicitamente pelas universidades. Ela é também denominada de “docência com perspectiva ampliada”, “ampliação da docência” e/ou “ação educativa ampliada”. Ademais, faz-se a equivalência entre pedagogo e docente, usados como sinônimos¹⁹. Nessas universidades “a docência [é] entendida como ação educativa no seu sentido nuclear de sala de aula e ampliada” (UFPE, 2007, p. 20). Por isso, o docente, mais que professor, seria uma síntese das várias funções que pode exercer, desde que tenha a docência como base. Ela significa a atuação do profissional no ensino, na gestão, na pesquisa e em espaços educativos não escolares. Em algumas universidades, o foco do profissional estaria no ensino e na gestão, nos quais a pesquisa serviria como ferramenta para a ação, na busca de soluções de problemas da prática, sempre com postura investigativa.

Em sete universidades encontramos a afirmação de que o CPe, após a reforma, apresenta uma concepção ampliada, referindo-se não

19 A tomada do pedagogo como docente origina-se nos princípios da ANFOPE e sua defesa da base docente para todos os profissionais da Educação. Esta seria a alternativa encontrada para resolver alguns problemas históricos, dentre os quais: a dicotomia docente *versus* especialistas, portanto entre licenciados e bacharéis; a relação teoria-prática; a disputa pelo *lôcus* da formação docente: Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia (TRICHES, 2010, 2016).

à docência, e sim à “perspectiva de formação ampliada” (UnB, 2003, p. 14), à “ampliação de formação do Pedagogo” (UFRR, 2009, p. 10; UFRN, [2007?], p. 11; UFRGS, [2008?], p. 1; UNIFESP, 2010, p. 45), à “ampliação do campo de atuação do Pedagogo” (UFPI, [2010?], p. 14), à “ampliação da atuação do pedagogo” (UFPR, 2007) e à “ampliação expressiva no perfil de formação do Pedagogo” (UFRR, 2009, p. 8). Em todas essas Instituições, a ampliação se faz notar pela presença do tripé e pela variedade de campos e modalidades de ensino que o egresso poderá ocupar. Uma das diferenças cruciais entre essas Universidades e as do grupo anterior – que defendem a ideia da docência ampliada – é que nelas prevalece a defesa do CPe como formador de *pedagogos/as*. O docente seria o professor, portanto sinônimos, e não a soma dos três campos; ao passo que o *pedagogo* é entendido como aquele que pode atuar no ensino/docência, gestão e/ou na pesquisa.

Parece nítida a confusão e falta de clareza de quem seria o pedagogo ou o docente entre as 27 IFES. Ainda que predomine a ideia da docência ampliada e a articulação da pesquisa, com viés instrumentalista, não há uma compreensão fechada de docência nos PPCPe, as vezes, aparece diferença num único projeto (TRICHES, 2016).

Ainda que o docente tenha sido ressignificado como algo mais que *professor*, não o entendemos como sinônimo de *pedagogo*. Podemos inferir que, em algumas universidades, um dos elementos da reconversão seria transformar o pedagogo em professor; em outras, pelo acúmulo das funções, a ampliação não seria da concepção de docência, mas do “perfil do pedagogo”. Em ambas, pode ocorrer deficiência na formação, principalmente por apresentar-se de forma dispersa e extensa, com grande quantidade de assuntos em um curto espaço de tempo ou com formação limitada a apenas um dos campos assumidos no PPCPe.

Outro aspecto diz respeito ao tipo de formação ofertada para a docência, em sentido restrito. Na classificação das disciplinas na categoria formativa *docência*²⁰ constatamos que esta é preponderante em praticamente todas as IFES, composta por 11 a 26 disciplinas, com 720 a 1.836 h/a. A média geral nesta categoria foi de 20

20 A CH da docência é formada pelas disciplinas das áreas de conhecimento específico e outras, como organização escolar, currículo, didática, planejamento e avaliação, infância, foco em determinada modalidade de ensino, tecnologia e educação (TRICHES, 2016).

disciplinas, com 1.210 h/a, correspondendo a 38% da CH total média. As instituições que apresentam menor CH para docência são a UnB (720h/a), a UFPR (780h/a) e a UFMA (825h/a). Os maiores tempos dedicados a ela são da UFMS (1.836h/a, 48%), UFMT (1.555h/a, 44%) e UFAC (1.515h/a, 43%).

Além dos aspectos até agora assinalados, um problema ganha destaque na ordenação curricular dos CPe: a escassa descrição dos conteúdos e áreas de conhecimento a serem ensinados pelo professor. Em cinco Universidades não localizamos indicações dos conteúdos ou áreas a serem ensinados (UNIR, UFC, UFPI, UFRN, UFSC). Em algumas, há a menção genérica de que o licenciado “deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem” (UFSC, 2008, p. 3).

As grades curriculares dos CPe permitiram verificar como foram organizados os fundamentos, conteúdos e metodologias das áreas de conhecimento, com os quais o professor terá que lidar na Educação Básica. Para maior compreensão classificamos em oito grupos – *Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, integração da História com a Geografia, Artes e Corpo*²¹. Nesses grupos há disciplinas, entre outras, de fundamentos e metodologias nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, mas não podemos afirmar que sejam dominantes. A análise realizada permite identificar como IFES ofertam a “formação sólida” com “doses homeopáticas” de conhecimento numa ou em todas as áreas. A área com maior quantidade de disciplinas é *Língua Portuguesa*. Nela localizamos, no máximo, cinco disciplinas na UFRN e quatro na UFAM, na UFMT e na UFRGS. Nas demais há de uma a três disciplinas, com predomínio de uma ou duas. Uma disciplina pode ter de 32 h/a (UFC) até 90 h/a (UFMT), com maior ocorrência de 60 h/a.

21 Na área de *Língua Portuguesa* categorizamos as aquelas disciplinas que anunciavam tratar de fundamentos e metodologia do ensino da língua portuguesa, literatura, linguagem oral e escrita, leitura e escrita, entre outras. Na área do *Corpo* incluímos as que abordavam educação física, jogos, brincadeira, recreação, educação e/do corpo, corporeidade e ludicidade. Em *Ciências* foram contabilizadas as que carregam essa expressão e as que utilizam “ciências naturais/da natureza”, “ciências biológicas” ou “ciências físicas”. Na área integrada de *História* e *Geografia* estão disciplinas que incluem na mesma carga horária as duas áreas ou “ciências humanas” (TRICHES, 2016).

A partir do exposto, quatro apontamentos são necessários. O primeiro se refere ao nome das disciplinas aglutinadas nas áreas de conhecimentos. O caso da área *Ciências* é exemplar: “[...] Ensino de Ciências Naturais”²², “[...] Ciências da Natureza” (UFPI, UFRJ), “[...] Ensino de Ciências Físicas” e “[...] Ensino de Ciências Biológicas” (UFMG). Há também a junção de *História* e *Geografia* numa única disciplina: “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia” (UFAM); “Geografia e História do Ensino Fundamental” (UFC); “Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II” (UFG). A mudança dos nomes das disciplinas pode representar nova tendência na Educação Básica, organizando a matriz curricular por áreas de conhecimento (BRASIL, 2013, 2017).

O segundo apontamento refere-se à distribuição prioritária de cargas horárias em determinadas áreas. Em sete Universidades a preocupação maior é com *Língua Portuguesa* e com *Alfabetização e Letramento*²³, tendo disciplinas separadas para as duas áreas; em oito IFES as maiores CH estão em *Língua Portuguesa* (com Alfabetização e Letramento) e em *Matemática*²⁴; em seis dá-se prioridade à *Língua Portuguesa* (com Alfabetização e Letramento), *Matemática* e *Ciências*²⁵. Ou seja, das 27 IFES, 14 priorizam as três ou duas das áreas indicadas como mais importantes na documentação do BM (DECKER, 2015), em documentos da CNI (2013a) e para o ranqueamento internacional gerado pelo PISA²⁶ – *Língua Portuguesa*, *Matemática* e *Ciências* (BRASIL, 2016).

O terceiro apontamento assinala o pouco tempo e a baixa CH dedicada a todas as áreas num curso que tem como primeira

22 Presente em CPe da: UFAL, UFT, UFBA, UFES, UFRN, UFG, UFMS, UFMT, UNIFESP, UFRGS.

23 São elas: UFMS, UFPI, UNIFAP, UFT, UFPB, UFG, UFRR. Destaca-se que em apenas cinco Universidades não localizamos disciplinas específicas para essa área, que tem sido considerada como estratégica nas políticas de Educação Básica e no atual PNE (BRASIL, 2014).

24 Ocorre na: UFSC, UNIR, UFES, UFAM, UFS, UFG, UFPE, UFRGS.

25 É o caso da: UFPA, UFMT, UFMG, UFC, UFBA, UNIFESP.

26 “O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). [...] No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (BRASIL, 2016).

finalidade a formação de docentes para a educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, podemos afirmar que há uma secundarização, para não dizer negligência, em muitas IFES em relação aos conhecimentos com os quais o Licenciado em Pedagogia terá que lidar diariamente em sala de aula.

Algumas Universidades oferecem pequenas “doses” de conhecimento específico, reservando 45 ou 60 h/a para os fundamentos e metodologia em cada uma das oito áreas (UnB, UFMA, UFPR). Dentre elas, está uma das Universidades que mais fez críticas ao empobrecimento da formação proposta nas DCNP (BRASIL, 2006) e que assume o compromisso de formar um “pedagogo unitário” com sólida formação teórico-prática (UFPR, 2007). Ademais, em mais da metade das Universidades, a carga dos fundamentos e metodologia específicos não ultrapassam 60% das disciplinas voltadas à docência ou a 25% da CH total do Curso, caso, por exemplo, da UFMG (2013). Na UFPR a parte de fundamentos e metodologia contempla 12% da carga horária total. Na outra ponta, a que mais dispõe de horas para as áreas específicas de conhecimento é a UFRN, com 32% da CH total do seu CPe.

O último apontamento diz respeito ao tempo de tais disciplinas no CPe. Se fizéssemos um esforço para identificar quanto tempo seria ocupado com a formação nas áreas de conhecimento específico para a docência, com base na média geral, e tendo por referência quatro horas diária de estudo, teríamos aproximadamente 34 dias para os estudos sobre *Língua Portuguesa*, maior média geral entre as áreas, ao longo de quatro a cinco anos de estudo. *Alfabetização e Letramento* somariam 18 dias. História, Geografia e História/Geografia somariam 35 dias de aulas; Matemática 27 dias; Ciências 22 dias; Artes 14 dias e Corpo 10²⁷. No máximo, utilizaríamos 169 dias para esta tarefa; ou seja, menos de 200 dias letivos previstos como obrigatórios pela legislação.

Não queremos afirmar que somente esses conhecimentos são os que importam na formação docente, mas, sim, mostrar que há sérios problemas com a formação do Licenciado em Pedagogia. Pelo que parece predominar entre as IFES, este profissional sairá

27 As áreas de Educação Física e Educação Artística têm formação específica, em nível de Licenciatura. Isto significa que as outras disciplinas, por hipótese, estão ainda mais prejudicadas em suas CH.

com conhecimentos rudimentares no que tange ao coração de seu futuro trabalho. Por outro lado, essa constatação corrobora nossa crítica à pedagogia do “aprender a aprender” na formação e no trabalho docente.

Em síntese, a priorização da docência em CPe estudados, conforme as DCNP, se caracteriza, contraditoriamente, por uma secundarização do ensino e da apropriação ativa dos conhecimentos historicamente acumulados e socialmente produzidos, direito da classe trabalhadora que tem na escola pública uma das poucas possibilidades para apreendê-los.

CARACTERÍSTICAS DO LICENCIADO A SER FORMADO

Um dos primeiros aspectos a se destacar na caracterização do licenciado em pedagogia que se assume o compromisso de formar se refere à variedade de denominações com que se designa o egresso. Contabilizamos na documentação estudada das IFES pelo menos 49 expressões, relacionadas, principalmente, em torno do tripé docência-gestão-pesquisa e da identidade do CPe.

A multiplicidade de expressões, provável indício de posicionamentos políticos diferentes, pode originar-se da incorporação da confusão das DCNP e da falta de clareza, por parte das universidades, ao definir quem é o pedagogo, o docente e para que serve o CPe. Isso se agrava pelas distinções de sentido que ocorrem entre pedagogo, docente, gestor e pesquisador. Levando em conta que a denominação compõe a identidade do profissional e a do curso que o forma, concluímos que, na essência, estamos diante de um CPe repleto de ambiguidades que podem levar, inclusive à crise de identidade (Professor, Pedagogo ou Docente?).

Ademais, identificamos por parte de várias universidades um processo de reconfiguração do sentido de *pedagogo* – indo ao encontro do silenciamento, para não dizer da extinção, desse profissional, como proposto nas DCNP (BRASIL, 2006). Para muitas IFES, o *pedagogo* foi reconvertido em docente e este foi ressignificado.

Quanto às atribuições e competências, entre as IFES predomina a ideia de que a principal atribuição do docente é garantir situações

que estimulem o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, estando pouco presente a questão do ensino²⁸. A mesma tendência tem sido apontada por autores que estudam as políticas educacionais e de formação e trabalho docente nas últimas décadas, ressaltando-se a proeminência da “pedagogia do aprender a aprender” e da “pedagogia das competências” (DUARTE, 2001, 2003; SCALCON, 2008; RAMOS, 2006).

Tal como se apresenta nos PPCPe, a formação do professor aparenta superficialidade, pois desenvolve o mínimo de “habilidades” técnicas para ‘passar’ o conteúdo pré-elaborado” (LIBÂNEO, 2010, p. 579). O excesso de atribuições do profissional, a busca pelo emprego em qualquer situação educativa e a justa tentativa de sobreviver numa sociedade em que o desemprego é estrutural, demandam conteúdos ao CPe que muitas vezes são alheios ao ensino.

Ademais, se docência, gestão e pesquisa têm lugares de destaque na matriz curricular, podemos dizer que inclusão e responsabilidade técnico-política são eixos horizontais da formação. O princípio orientador é que o profissional deve atuar – não importa se na docência, na gestão ou na pesquisa – de forma a se responsabilizar por resolver problemas e respeitar as diferenças, tomando para si uma atuação inclusiva e tolerante²⁹. Chama atenção a quantidade de competências e atribuições que consideramos como *Responsabilização técnico-política* do licenciado. Sobre esse ponto, a primeira observação é relativa às Universidades que especificaram como função diagnosticar e resolver problemas sociais, culturais, econômicos e políticos de todas as ordens que perpassam a escola e sua atuação, seja

28 Na contagem de verbetes, contabilizamos 1.060 ocorrências dos termos aprendizagem/aprender, contra 99 de ensinar/transmitir/transmissão de conhecimento, na documentação das IFES. Nesses números estavam as quantidades encontradas nas competências e atribuições do docente. Na Resolução CNE/CP 1/2006 o verbo aprendizagem é usado nove vezes, isolado de ensino, referindo-se ao fortalecimento de aprendizagens, “processos de aprendizagem”, “situações de aprendizagem”, “desenvolvimento de aprendizagens”, “avaliação de aprendizagens”. O ensino, ensino-aprendizagem e/ou ensinar e aprender, em referência ao ato de ensinar, é mencionado seis vezes – “Avaliação de situações de ensino”, “condições de ensino e de aprendizagem”, “planos pedagógicos e de ensino-aprendizagem”, “processos de aprender e ensinar” e “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006).

29 Sobre o papel do professor na perspectiva inclusiva, cf. Vaz (2013).

como docente, seja como gestor ou pesquisador. Pelo que está posto, reforçamos a atribuição de sentido que se deu à pesquisa como ferramenta para que egresso realize investigações e, hipoteticamente, cumpra sua função social. Sobre o professor pesam mais responsabilidades sociais do que educacionais. O Licenciado em Pedagogia é chamado a atuar com protagonismo, gerenciando problemas com postura investigativa para o gerenciamento da sala de aula, da escola ou da sua profissão.

As características principais desse licenciado, definido em nosso trabalho como *superdocente*, incluem: ser ético, comprometido com a escola, com seu trabalho, com a busca de soluções para os problemas educacionais e sociais, visando a uma sociedade democrática, “justa, equânime, igualitária” e inclusiva; ser tolerante, respeitando as diferenças e as necessidades dos alunos, sem atendê-las; ser investigativo, criativo, propositivo e cooperativo interagindo em grupo; usar diferentes tecnologias e modos de ensinar, visando desenvolver processos de aprendizagem; saber “aprender a aprender” e se comprometer “com seu processo de autoeducação” (UnB, 2003, p. 10). Seguindo essa lógica, não seria necessária uma formação densa e sólida, mas apenas algumas competências, que seriam estratégicas, entre elas: ter interesse e buscar qualificação; ser tolerante, flexível e adaptável às mudanças; ter espírito investigativo e criatividade; respeitar as diferenças; ser protagonista, autorresponsabilizar-se.

Em síntese, evidenciamos nos documentos de CPe de IFES a defesa da formação de um profissional assemelhado a um super-herói, um *superdocente*. O apelo para que o professor se responsabilize por corrigir os problemas sociais consta nas DCNP e também nos PPCPe. As evidências que permitem tal afirmação estão nas características do Licenciado em Pedagogia, nos conhecimentos que deve possuir, nos compromissos que deve assumir e nas suas competências e atribuições no campo da docência alargada (ensino, gestão e pesquisa). O *superdocente* tem em uma de suas faces a aparência forte, na outra, subjaz uma essência frágil (LEFEBVRE, 1983), dada a impossibilidade objetiva de realizar tudo quanto lhe é destinado, bem como pelos indícios de uma frágil qualificação profissional que parece receber em CPe (TRICHES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo mostramos em linhas gerais a formação proposta por 27 CPe de Universidades Federais. Buscamos evidenciar os elementos que nos permitiram confirmar nossa hipótese da familiaridade do projeto educativo contido no referido Curso, após a aprovação das DCNP, com o defendido por agência e intelectuais do Capital. Para este a formação e o trabalho docente têm sido vinculados, constantemente, ao discurso de que o desenvolvimento econômico e social do país dependeria da educação do trabalhador, por isso responsabiliza-se a escola e os profissionais que nela atuam pelo sucesso dos alunos. Almeja-se que o docente, atuando na educação da classe trabalhadora, contribua para gerar consenso, adesão, conformação e internalização do projeto educativo do capital para, em última instância, colaborar na manutenção da ordem e aumentar a produtividade do trabalho com a maximização do lucro capitalista. Como indica Mészáros (2005, 2007), em todos os cantos da existência humana precisa existir a *internalização* do ideário capitalista, induzindo-se a ideia de que a sobrevivência só seria possível dentro da ordem capitalista. Ainda que não o seja!

Essa conformação econômica, social e educativa se materializa em CPe, destacando-se o conceito de “docência ampliada”, isto é, docência, gestão e pesquisa; a ênfase na aprendizagem descolada do ensino; a adesão à perspectiva gerencialista ligada à avaliação e à produção de resultados; a concepção pragmática de pesquisa como instrumento de autoajuda; a incorporação de demandas relativas à diversidade oriunda da pressão de organizações da sociedade civil; entre outras. A demanda de conformação de mentes e ações dos sujeitos históricos subalternos pela burguesia e suas frações coloca as desigualdades sociais no campo do indivíduo, da diversidade e da autoresponsabilização, conclamando professor e escola a serem seus protagonistas.

Os impactos causados pela formação docente promovida por cursos com as características indicadas acima podem ser identificados, entre outros elementos, na precarização das condições de estudo, com pouco tempo para o aprofundamento

das análises e enorme quantidade de disciplinas a serem cursadas em propostas inconsistentes, inclusive por sua fragmentação e superficialidade, nas quais se observa a desvalorização dos estudos teóricos e de discussões pertinentes à relação teoria-prática, assim como na escassa carga horária dedicada aos conteúdos específicos do ensino.

Pelas evidências, consideramos que a reforma contida nas DCNP (BRASIL, 2006) foi incorporada pelas IFES. Nos CPe, a docência alargada está no cerne da constituição do que denominamos *superdocente*. Este se configura com duas faces: aparência forte e essência frágil, tendencialmente comprometido com as ideologias que visam à manutenção das relações sociais capitalistas. Ou seja, em uma das faces, desenha-se um profissional que deve ser resistente no trabalho, em razão de induzida polivalência, para que assim exerça funções e tarefas variadas, flexível e adaptável às demandas do Estado e do mercado, com alta empregabilidade. Nesta mesma face, deve ter condições de assumir o protagonismo de suas ações e responsabilizar-se pela solução dos problemas encontrados na sua prática, além de investir permanentemente em sua autoformação. A segunda face, ou sua contraface frágil, está em sua essência, principalmente pela formação fragmentada e esvaziada teoricamente que recebeu ou receberá em CPe, permeados pela lógica da “pedagogia das competências”, do “aprender a aprender”, do acesso a um saber rudimentar e superficial. A formação oferecida, em geral, é pulverizada pela quantidade de temas, disciplinas e cargas horárias restritas, cursadas em curto espaço de tempo, embora em longos anos de duração. Ademais, é parca e frágil no aprofundamento, principalmente em algumas áreas, levando em conta que os elementos essenciais que formariam um bom professor para a classe trabalhadora não estão adensados na formação.

Compreendemos que a dispersão e o esvaziamento da formação profissional em CPe pode contribuir para a conformação e internalização de elementos que repercutirão no trabalho do licenciado, quando tornar-se docente, fazendo com que os reproduza na formação dos sujeitos que serão por ele educados, um ciclo que, embora não seja impossível, pode ser difícil de se interromper.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Roberto Leme. A reestruturação produtiva do capital e a emergência da noção de competência no mundo do trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Org.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá, PR: Praxis; Massoni, 2010. p. 173-189.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*. Resumo Executivo. Washington: BM, 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Plenos. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, 11p.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 fev. de 2017.

CASTELO, Rodrigo. *O Social Liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era Neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COSTAS, Ruth. Entenda por que a produtividade no Brasil não cresce. *BBC Brasil*, São Paulo, 27 maio 2014. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/05/140519_produtividade_porque_ru>. Acesso em: 10 jun. de 2015.

CNI. Confederação Nacional das Indústrias. *Educação para o Mundo do Trabalho*: sumário executivo. Brasília: CNI, 2013a. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2013/07/24/4499/20131028095018121691a.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CNI. ENAI 2013: O problema da baixa produtividade brasileira começa na escola, dizem especialistas. *Agência de notícias CNI*, São Paulo, 12 dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2013/12/1,30122/enai-2013-o-problema-da-baixa-produtividade-brasileira-comeca-na-escola-dizem-especialistas.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CNI. ENAI 2014: Inovação depende da qualidade da educação. *Agência de notícias CNI*, São Paulo, 5 nov. 2014, 2014a. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/11/1,50892/enai-2014-inovacao-depende-da-qualidade-da-educacao.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CNI. ENAI 2014: Do ensino básico à formação superior, qualidade dos professores é central para melhorar educação. *Agência de Notícias CNI*, 5 nov. 2014, 2014b. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/11/1,51050/enai-2014-do-ensino-basico-a-formacao-superior-qualidade-dos-professores-e-central-para-melhorar-educacao.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DECKER, Aline I. *A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação*. Florianópolis: CED/UFSC, 2010. (Relatório final do Projeto de Pesquisa CNPq – 2006-2010). Mimeografado.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

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*, Niterói, RJ, v. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>. Acesso em: 26 jun 2015.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem Professor: um forte! In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 277-316.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012b. Livro 1, v. 2.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o Socialismo no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do Trabalho).

MINTO, Lalo W. Teoria do Capital humano. Verbete. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MITERHOF, Marcelo. Educação e produtividade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 nov. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcelomiterhof/2013/11/1377709-educacao-e-produtividade.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/ Lógica dialética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. O Ensino das didáticas, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Educação Básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (O que você precisa saber sobre).

NEVES, Lucia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, Lucia M. W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social: intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

NEVES, Lucia M^ª. W.; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Revista Percursos*, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação*, vol. 13, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1175/926>>. Acesso: 13 out. 2015.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan./jul. 2005

SOARES, Kátia C. D. *Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRICHES, Jocemara. *A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

UFAC. Universidade Federal do Acre. Centro de Educação Letras e Artes. *Licenciatura em Pedagogia (versão 11)*. Currículo. Informações Gerais. *Homepage* institucional que apresenta informações do curso. Rio Branco, [2012?]. Disponível em: <<http://200.129.173.3:2080/ementario/curriculo.action?v=231>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Maceió, 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Manaus, [2007?]. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12643502/administracao-superior-faculdade-de-educacao-ufam>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA*. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Campus Goiás. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia*. Goiânia, 2003. Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Fortaleza, 2006. Disponível em: <<https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.si3.ufc.br/Producao%3FidProducao%3D77952%26key%3Dbd1970e57f69f34c150301f2744d4400&ei=v5XGVNPNiq3dsATz4LwCg&usq=AFQjCNFDKLYD2e6gylTWQFYTX5iSxganBQ&sig2=-dicUnHReodBec1ptNTDUQ&bvm=bv.84349003,d.aWw&cad=rja>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFES. Universidade Federal Do Espírito Santo. Centro de Educação. *Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno – Currículo 681 – Projeto Pedagógico*. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC-Noturno.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura*. São Luís, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=https%3A%2F%2Fsigaa..2Fsigaa%2FverProducao%3FidProducao%3D2839%26key%3D11ad4bda50246aed12f200280f064d44&ei=Sk_BVI3VA8WHsQTg2YCoCA&usq=AFQjCNGgpjU5P1ebBgMUNXSAIGaG2K_5iw&sig2=dkpRJ8GuGpdW3-rDuT3a8g&bvm=bv.83829542,d.aWw&cad=rja>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura*. São Luís, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=https%3A%2F%2Fsigaa.ufma.key%3D11ad4bda50246aed12f200280f064d44&ei=v5jGVLtkJc_isATnz4DQA&usq=AFQjCNGgpjU5P1ebBgMUNXSAIGaG2K_5iw&sig2=MtZ9V-gde_Mm3H15K07ntw&bvm=bv.84349003,d.aWw&cad=rja>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. *Manual do Aluno: Colegiado do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/pedagogia/content/download/19411/135481/file/Manual%20do%20Aluno%202013.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus Pantanal. Resolução nº 63, de 28 de Março de 2011. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Campus do Pantanal da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: UFMS. *Boletim Oficial de Atos Administrativos*, Corumbá, ano 22, n. 5040, 3 de maio de 2011. Disponível em: <<https://bse.ufms.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFMT. Universidade Federal Do Mato Grosso. Instituto de Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Cuiabá, [2007?]. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/censo/ObterPlanoPedagogico.spx?codigoExterno=134&nivel=g&formato=pres&callback=http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba?plano=false>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFPA. Universidade Federal Do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belém, 2010. Disponível em: <<http://faed-ufpa.com.br/pdf/academico/PPCPedagogia2011.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Campus Recife. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE*. Recife, 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ce/images/graduacao/ppc.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação. Campus Recife. *Relatório Perfil Curricular*. Ementário. Recife, 3 out. 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/administracao_perfil_1608.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Campus João Pessoa. *Projeto Político Pedagógico: Curso de Pedagogia*. João Pessoa, 2006. Disponível em: <http://pedtarde.blog.com/files/2012/05/www.ce_.ufpb_.br-ce-ppp1.html_.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFPI. Universidade Federal Do Piauí. Centro de Ciências da Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI*. Teresina, [2010?]. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. *Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia*. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.pdf>>. Acesso em: 26 julho 2014.

UFRJ. Universidade Federal do Rio De Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Campus Praia Vermelha. *Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppppedagogia.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFRJ. Universidade Federal do Rio De Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Campus Praia Vermelha. Fluxograma currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. *Matriz curricular*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppppedagogia.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Detalhamento do Projeto Pedagógico*. Porto Alegre, [2008?]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte. *Curso de Pedagogia – Campus Natal. Estrutura Curricular*. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. *Homepage*. Natal, [2007?]. Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. Campus Boa Vista. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Boa Vista, 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fpedagogia%2Findex.php%3Foption%3Dcom_ppp%26id%3D2%3Aregimentos%26Itemid%3D189&ei=2j_DfNuJg&sig2=KtrmycxGVt63X3l5ftMU6w&bvm=bv.83829542,d.aWw&cad=rja>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFS. Universidade Federal do Sergipe. *Licenciatura Plena em Pedagogia*. Currículo. São Cristóvão, 2008. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686625>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UFT. Universidade Federal De Tocantins. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas*. Palmas, 2007. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=5b87a7bc-316b-401a-82b3-e48daa7b2c25:consepe_n_04_2007_ppp_pedagogia_palmas_1809.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Campus Guarulhos. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Paulo, 2010. Disponível em: <www2.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/951>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNB. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/graduacao/presencial/projeto-academico>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. *Projeto do Curso de Pedagogia – 2008/2009*. Macapá: UNIFAP, 2008. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia-20082009/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Pedagogia. Campus Vilhena. *Projeto Político Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura*. Vilhena, 2009. Disponível em: <http://www.dacie.unir.br/downloads/2115_ppp____versao_enviada_para_recadastramento_e_mec.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

VAZ, Kamille. O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOBRE OS AUTORES

ALINE DE SOUZA MANDELI Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Fez parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). É professora na Rede Municipal de Ensino de Londrina, Paraná. E-mail: aline.galileu@hotmail.com.

ALINE DECKER Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Fez parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). É pedagoga no Instituto Federal de Educação Tecnológica em São José, Santa Catarina. E-mail: alidecker@gmail.com.

ALLAN KENJI SEKI Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela UFSC. Foi professor substituto no Departamento de Metodologia de Ensino. Realiza o Doutorado em Educação na UFSC. Faz parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: allanknj@gmail.com.

CLÁUDIA LINO PICCININI Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, realizou a graduação em Ciências Biológicas (licenciatura) na Faculdade de Humanidades Pedro II, bacharelado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialização em Educação em Ciências pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela UFRJ. Foi professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino durante 21 anos. Desde 2010 é professora da UFRJ. Faz parte do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, GT Trabalho e Formação de Professores (COLEMARX/UFRJ). E-mail: clpiccinini@gmail.com - <http://www.colemarx.com.br/>

ENEIDA OTO SHIROMA Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com sanduiche em *Industrial Relations* na *London School of Economics and Political Sciences*. Pós-doutora pela Universidade de Nottingham e Universidade de Oxford. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e bolsista produtividade de pesquisa do CNPq. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br.

GLÓRIA DE MELO TONÁCIO Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professora do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II e parte do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). É coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO do Colégio Pedro II, *Campus Realengo II*, Rio de Janeiro. E-mail: gloria.guinevere@gmail.com.

JOCEMARA TRICHES Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde também realizou Mestrado e a graduação em Pedagogia. Foi professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Faz parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: jtriches.ufsc@gmail.com.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO Pós-doutor pela Universidade de Valladolid. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular aposentado pela Universidade Federal de Goiás. É Professor Titular da Universidade Católica de Goiás e no Programa de Pós-graduação em Educação. É coordenador do grupo de pesquisa *Teorias e Processos Educacionais*. E-mail: libaneojc@uol.com.br.

KAMILLE VAZ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Educação pela UFSC. Tem experiência como Orientadora Educacional em escola especial e regular de ensino. Realiza o Doutorado em Educação na UFSC. Faz parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: kamillevaz@gmail.com.

LÊDA LETRO RIBEIRO Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Foi professora da Educação Básica e, em particular, da Educação de Jovens e Adultos. Fez parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Realiza o curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: ledaletro@gmail.com.

MARI CELMA ALVES Graduada em Geografia pela Universidade da Região de Joinville e em pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É Supervisora da Rede Municipal de Ensino de Joinville, Santa Catarina. E-mail: maricelmaalves@uol.com.br.

MARIA HELENA MICHELS Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Pedagogia na mesma universidade. É professora na UFSC e faz parte do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: mhmicels@uol.com.br.

OLINDA EVANGELISTA Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestre em Educação pela mesma instituição. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Realizou pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal. É professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina e Professora Voluntária no Programa de Pós-graduação em Educação na mesma instituição. Foi coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). É bolsista produtividade do CNPq. E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com.

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Mestrado em Educação pela mesma instituição. É professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. É coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: rosalba.garcia@ufsc.br.



JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES

PUBLICAÇÕES PARA OS QUE
PENSAM E FAZEM EDUCAÇÃO.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:

LEITURAS A CONTRAPELO

