



AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CAMINHO PARA SUA MERCANTILIZAÇÃO¹

*The educational reforms and the policies of teacher training in Brazil: the way
for its commercialization*

AMARAL, George²

NOVAES, Henrique Tahan³

SANTOS, José Deribaldo Gomes⁴

RESUMO

Este artigo apresenta os principais fundamentos estruturais e ideó-políticos que atuam sob a formação docente no Brasil, cujas implicações resultam no processo de sua mercantilização. Nossa pesquisa - bibliográfica e documental - estabelece discussões sobre a relação entre as diretrizes do Movimento de Educação para Todos (EPT) e as reformas educacionais brasileiras, destacando seus desdobramentos nas políticas de formação de professores. Em seguida, coletamos dados do Censo da Educação Superior que indicam a crescente mercantilização da formação docente. A análise buscou na teoria marxista as categorias para melhor compreender as mediações e contradições do movimento recíproco entre a particularidade histórica e a totalidade na qual o objeto está inserido. Encontramos nos documentos do estado brasileiro a reafirmação das premissas do movimento de Educação para Todos (EPT) que, por sua vez, coadunam com o projeto neoliberal assumido pelas classes dirigentes do Brasil. Nisso constatamos que a configuração da formação docente neste início de século se insere na lógica crescente de desmonte da esfera público-estatal, especialmente no Ensino Superior, determinado pelo interesse privado e o direcionamento do mercado.

Palavras-chave: Crise do capital. Políticas educacionais. Formação docente.

ABSTRACT

This article presents the main structural and ideó-political foundations that act on the course of teacher education in Brazil whose implications result in the process of its commercialization. Our bibliographic and documental research establishes the relationship between the guidelines of the Education for All Movement (EFA) and the Brazilian educational reforms, highlighting their unfolding in teacher education policies. Next, we collect data from the Higher Education Census, verifying how this process is related to the increasing commodification in the field of teacher education. The analysis sought in Marxist theory the categories to better understand the mediations and contradictions of the reciprocal movement between the historical particularity and the totality in which the object is inserted. We find in the

¹ Este artigo é resultado de uma parte da pesquisa para a dissertação de mestrado Formação de Professores para a Educação Profissionalizante no Estado do Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo realizada no Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino – MAIE, FAFIDAM-FECLESC- UECE.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – UNESP-Campus de Marília. Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – FAFIDAM-FECLESC-UECE. Professor da rede pública de ensino do Estado do Ceará. Membro do Grupo Organizações e Democracia (Unesp-Marília) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). E-mail: georgeamaral@gmail.com

³ Docente no Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP – Marília. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação. Mestre e Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp. Membro dos grupos de Pesquisa Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC-São Paulo) e Organizações e Democracia (Unesp-Marília). E-mail: hetanov@gmail.com

⁴ Docente no curso de Pedagogia Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sertão Central e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Estágio Pós-doutoral em Estética pela Universidade Complutense de Madri (UCM) com bolsa CAPES. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE. Membro do Conselho Editorial do Instituto Lukács. E-mail: deribaldo.santos@uece.br

documents of the Brazilian state the reaffirmation of the premises of the Education for All (EFA) movement, which, in turn, is in line with the neoliberal project assumed by the ruling classes of Brazil. In this we find that the configuration of teacher education at the beginning of this century is part of the growing logic of dismantling the public-state sphere, especially in Higher Education, determined by private interest.

Keywords: Capital crisis. Educational policies. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Diante das transformações econômicas em curso desde finais da década de 1960, o movimento do capital tem sido o de reorganizar a esfera econômico-social, o que demanda uma rearticulação das relações entre as esferas pública e privada, potencializando a segunda em detrimento da primeira.

A atuação destacada dos Organismos Multilaterais Internacionais – doravante denominados de OMI – reforçam essa lógica. Tais organismos orientam, principalmente, os países situados na periferia capitalista a estabelecerem uma agenda político-econômica reformista tendo o complexo educativo – de modo geral, e a educação escolar, de maneira particular – um alvo predileto. Sobre essas orientações, surgem questões e críticas ao papel social da escola, aos métodos que se empregam no processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, atuação dos professores, apontada como retrógrada e inadequada frente às exigências das últimas transformações.

Nomeadamente, os principais incentivadores do processo reformista são os OMI, entre os quais: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na América Latina (AL) destacam-se: a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

De acordo com o discurso propagado pelas agências internacionais, a educação induz ao crescimento econômico ao formar trabalhadores qualificados para uma maior competitividade no mercado internacional, ao mesmo tempo em que combate o desemprego. Orientam, desse modo, a privatização do ensino superior, e propõem ao Estado assumir apenas a educação básica. Nesse cenário, as agências internacionais lançam uma nova receita, um novo ideário para o complexo educativo, diante do colapso da ordem bipolar da guerra fria. Essa perspectiva reforça a exigência de um reformismo na escola pública, porém sem dela abrir mão do dualismo estrutural. Importa formar cidadãos produtivos e consumidores

Adequar a escola, portanto, aos novos parâmetros do capital, é também formar um educador que exerça o papel de catalisador, pois sua função deve ser exercida com eficiência, para mudar a velocidade da alfabetização, sem contudo, comprometer a reação “químico-social” que reproduz a ordem hodierna do capital.

A lógica de educar o educador tem como objetivo formar personificações que atendam os anseios do capital, qual seja o de difundir o conhecimento demandado por seus interesses, isto é, transformando as novas gerações de trabalhadores em força de trabalho.

Nessas condições, o Brasil, acatando as orientações dos OMI – sob o viés neoliberal –, iniciou reformas a fim de supostamente aumentar a competitividade na economia

“globalizada”, efetuando transformações em diversos setores da estrutura social, entre os quais a educação.

Para melhor entender o quadro de reformas iniciado na década de 1990, julgamos importante discorrer sobre o processo de ajustamento da escola e dos processos educacionais aos novos padrões de reprodução ampliada do capital, influenciados pela crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Um processo que intensificou a relação escola e produção, cada vez mais reflexo da relação capital e trabalho. Nesse caso, a eficácia e eficiência do trabalho docente apontam ser um aspecto fundamental para elevar os níveis de escolaridade, formando jovens trabalhadores-consumidores-cidadãos. Essas exigências se coadunam às diretrizes políticas neoliberais que pretendem formar professores sob a lógica mercantil do Ensino Superior.

Este artigo apresenta os principais fundamentos estruturais e ideo-políticos que atuam sob a formação docente no Brasil, cujas implicações resultam no processo de sua mercantilização e degradação da formação de professores, num país de capitalismo dependente e associado, exportador de produtos primários.

Nosso pano de fundo é o projeto neoliberal que se desdobra nas reformas educacionais iniciadas com Collor-Itamar Franco e consolida-se com Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com isso observamos as políticas educacionais para a formação de professores num momento bastante especial da nossa sociedade, caracterizados pela mundialização do capital, aumento da dependência brasileira, mercantilização da educação e degradação da qualidade da formação de professores.

Para atender aos objetivos estabelecidos por este artigo queremos ressaltar que fizemos um recorte, e dividimos nossa exposição em três seções. Na primeira seção, faremos a análise das diretrizes que emanam do ideário do movimento de Educação para Todos (EPT), que se desdobra sobre a formação de professores. Na segunda, debateremos como esse reformismo, orientado pela adesão ao projeto neoliberal, alinha-se aos interesses do movimento global do capital e se ajusta aos interesses das classes dominantes brasileira, ao formarem um bloco político para garantir sua hegemonia nas instituições do Estado.

Sobre essas bases, na terceira seção, tratamos das medidas estabelecidas pelos governos Lula-Dilma (2002-2014⁵) que dedicaram atenção especial em suas políticas à formação docente com vistas a superar o atraso nesse setor. Apresentamos os principais indicadores educacionais obtidos com essas políticas que supomos representar a configuração pautada pelo projeto neoliberal. Nesse recorte, as políticas de formação de professores da primeira década do XXI expressam o processo de mercantilização direcionado à formação docente pretendida na década de 1990.

AS DIRETRIZES DOS OMIS PARA A EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os anos 1980 expõem as fragilidades dos setores econômicos e sociais acompanhados de forte mobilização política pela redemocratização brasileira. A educação não segue

⁵ Nosso recorte se limita ao ano de 2014, pois representa um ciclo político completado pela então Presidente Dilma Rousseff.

incólume, ela também carrega a marca do processo histórico das políticas do regime ditatorial civil-militar. A efervescência das lutas sociais expressou a força política para exigir mudanças nesse quadro. Entretanto, essas mudanças não seriam determinadas apenas pela conjuntura nacional. No cenário internacional era orquestrada uma nova investida dos países centrais do capitalismo sobre os de economias periféricas. A educação estava no centro dessa investida.

Na Conferência da ONU, realizada em Paris, em setembro de 1990, a entidade constatou o fracasso de seu programa de combate à pobreza formulado em 1980. Tratava-se, desse modo, de reordenar sua atuação com um novo projeto (SAVIANI, 2010). No Brasil, esse período também ficou marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, início do debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela sociedade civil, entre outros fatos, apontando para a necessidade de se reformar o Estado brasileiro.

Essa conjuntura se deu quando o país saía do regime político estabelecido pela ditadura empresarial-militar e o esgotamento do modelo econômico, a recessão, o aumento astronômico da dívida externa e pela exigência da redemocratização acompanhada de políticas que atendessem as necessidades sociais da população. Entretanto, a adoção do neoliberalismo pelas grandes potências do capitalismo, Estados Unidos e na Inglaterra, modificaram a postura dos OMI's em relação às economias periféricas. Para acesso ao crédito internacional e renegociações de dívidas, os países da periferia do capitalismo deveriam acatar o *Consenso de Washington*⁶. O Brasil, ao aceitar as prerrogativas do Consenso de Washington, aderiu ao pacote de ajustes neoliberais impostos pelo capital internacional, coordenado pelo Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, FMI e BM. A necessidade de intervenção nos Estados nacionais periféricos ressaltou o papel dessas como coordenadoras de ajustes estruturais. Para Mendes Segundo (2005, p. 51), tal acordo seria uma garantia de sustentabilidade. Pois, como sustenta a autora,

O Banco procura associar a lógica de governabilidade ao ajuste estrutural, partindo do pressuposto de que, se a reforma estrutural não se realizar, os países serão afetados por forte crise política. A sustentabilidade política desses países passará a depender da sua adesão ao ajuste estrutural. É como se estivesse implícita uma ameaça velada à soberania política desses países caso não se submetessem às condições impostas pelo Banco.

Na prática, o Banco Mundial exigia a abertura econômica, redução do papel do Estado na oferta de serviços sociais, austeridade fiscal e privatizações de estatais, incentivo às iniciativas privadas nacional e internacional, e acatar as novas condicionalidades para renegociação das dívidas dos Estados nacionais. A investida diretamente sobre o complexo educativo veio com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em 1990 na cidade tailandesa de Jomtien. Esse evento reforçou o papel dos organismos multilaterais, tornando-se o “divisor de águas” de uma nova agenda em que a centralidade da educação é fundamental, uma vez que ela precisa ser direcionada para

⁶ O Consenso de Washington é um documento produzido pelos representantes do capital central, sob a liderança dos Estados Unidos, em novembro de 1989. Ele contém um conjunto de medidas de ajustes, fundamentadas num texto do economista John Williamson, direcionados aos países dependentes para se adequarem aos objetivos do sistema capital mundial. Em 1990, se torna a política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI), passando a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países periféricos, que passam por dificuldades, em especial, financeiras (SAVIANI, 2010).

o combate à pobreza. No artigo 8, o documento de EPT se reporta às necessidades políticas de se empreender um conjunto de reformas para que fosse garantida a educação básica.

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNICEF-ONU, 1990, Art. 8).

Foi em torno da Declaração de Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien, que as reformas educativas da década de 1990 foram alavancadas. Os eventos internacionais promovidos pelos organismos multilaterais associam constantemente a educação ao desenvolvimento econômico. Para tanto, seja em conferências mundiais ou em documentos, os OMI's estabeleceram como prioridade para a educação o ensino básico: primário e secundário. O eixo principal do movimento de EPT foi a universalização do ensino fundamental. Os países da periferia capitalista deveriam concentrar seus esforços e recursos neste nível de ensino, tornando-o obrigatório. Em contrapartida, desobrigava o Estado de prover o ensino superior, que deveria ser assumido, prioritariamente, por corporações privadas. Ao reduzir recursos para as universidades públicas, o Estado poderia investir mais no ensino fundamental. Nesse cenário, a UNESCO-ONU e o BM orientam os Estados nacionais a assumirem a obrigatoriedade de prover a educação básica e não o processo educacional como um todo.

O financiamento da educação passou a ser uma ação estratégica do BM, combinada pelas regulamentações do FMI. O objetivo era garantir o recebimento da dívida, por meio da exploração da força de trabalho, agora um pouco mais qualificada e mais dócil as investidas do consumismo. Nesse percurso, fazendo justiça às suas implicações de obscurecer a realidade,

o BM como promotor da educação para todos, nomeia o processo de emprestar dinheiro e receber como garantia o ajuste fiscal dos países devedores, que, por sua vez, hipoteca o pagamento da dívida externa dessas nações e ainda penhoram os seus processos educativos às requisições dos mecanismos de mercado de: "círculo virtuoso" (SANTOS, 2012, p.133, aspas do original).

Como resultado, os empréstimos tanto à educação quanto a outros setores sociais contrariam as reformulações de ser a educação a promotora do desenvolvimento econômico, pois o que se promove é o aumento da dependência econômica às agências financeiras internacionais. Os interesses político-econômicos são veladamente encobertos pelo discurso de combate à pobreza e universalização do sistema de ensino, gerando nos jovens trabalhadores, particularmente dos países pobres, a ideia de oportunidades "iguais" na luta pelo emprego. Não é demais recordar Mészáros ao analisar o quadro da crise estrutural do capital, destacando que um dos seus reflexos é a subordinação mais direta do complexo da formação humana ao capital, mergulhado em crise profunda, com o interesse maior em garantir a formação do trabalhador-cliente-consumidor (MÉSZÁROS, 2011).

Essa investida não se limitava a criar diretrizes econômicas e sociais para as políticas públicas, ao criar parâmetros sobre a formação a ser implementada ela passou também a orientar a esfera ideológica. Para ilustrar melhor isso, recorreremos ao relatório

coordenado por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*⁷, encomendado pela ONU:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno (DELORS, 1998, p. 83).

Ressalta Delors (1998), sem meias palavras, que a educação é a melhor via para o desenvolvimento econômico dos países da periferia capitalista. O “espírito empreendedor” seria um marco no ideário “aprender a aprender”, apesar da literatura e políticas educacionais ressaltarem a “educação ao longo da vida” e pilares que emanam dessa proposta. O desemprego, seus malefícios, seria resultado do baixo nível de escolarização dos indivíduos cujo remédio seria combatido pela educação.

No relatório Delors, o auto-emprego significa responsabilizar o trabalhador pelo sucesso e fracasso na busca e conservação no posto de trabalho. O desemprego é resultado da desqualificação, da falta de habilidades para adequar-se às exigências produtivas. Por isso, o fundamento do “aprender a aprender”⁸ remete a empregabilidade e a busca continua por formação ao longo da vida.

Desse pilar central emanam mais quatro pilares do conhecimento para o século XXI: “aprender a ser; aprender a viver juntos; aprender a conhecer; aprender a fazer” (DELORS, 1998). Seguindo a lógica do movimento de EPT, faltava mais um pilar. A UNESCO, em encontro realizado na capital cubana, propôs a inclusão de um quinto elo de sustentação para as criações de Delors pilar. Para a UNESCO (2002), aos anteriores quatro pilares, juntar-se o “aprender a empreender”⁹. Mas para que serviria mais uma pilastra na proposta educativa dos OMI? Essa agência multilateral responde que aos anteriores “há que se reunir o novo sustentáculo, uma vez que o “aprender a empreender”, será responsável por desenvolver, no sujeito, determinada atitude proativa e inovadora, que possa fazer com que o indivíduo proponha novidades e tome iniciativas: “As aprendizagens indicadas têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível”. (UNESCO, 2002, p. 14).

Como de fato é recorrente, verifica-se a presença deste artifício nas diretrizes dos organismos multilaterais, bem como seu afinamento com a esfera empresarial. Entre outros desdobramentos do processo reformista, a atuação docente foi tratada como obstáculo ao alcance dos resultados almejados. Por isso, a necessidade de reconfigurar

⁷ O relatório Delors, publicado em 1996 pela UNESCO e em 1998 no Brasil, coloca-se como a bússola da educação no século XXI. O Relatório da Comissão da ONU é amplamente acolhido pelas políticas educacionais brasileiras.

⁸ Aprender a empreender ou desconhecer o processo real de reprodução do trabalho alienado.

⁹ Em Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002, ocorreu a Primeira Reunião Intergovernamental que produziu, sob coordenação da Unesco, o Projeto de Educação para América Latina e Caribe, o PRELAC. Foi criado como contribuição estratégica para o cumprimento das metas do programa “Educação para Todos”, principalmente em relação à promoção da qualidade da educação. No PRELAC, o movimento de EPT adiciona o pilar aprender a empreender (UNESCO, 2004, p.9)

a formação dos professores em atendimento às exigências do processo educacional, centradas na formação do trabalhador-cliente-cidadão do século XXI.

O movimento de EPT, no rol de suas elaborações reformistas, passa a destacar a formação de professores na medida em que “a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção de resultados” (UNICEF, 1990, Meta 21). O movimento reconhece o imprescindível papel do professor no provimento da educação básica, segundo o que está posto na Meta 33,

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNICEF, 1990, Meta 33).

No entanto, devemos ressaltar que a obtenção dos resultados é colocada acima da formação docente, e por isso, a equação de fazer o processo educacional com menos recursos. O movimento de EPT reitera que é melhor “desenvolver capacitações, treinamento, formação em serviço, reciclagem com os professores da educação básica do que iniciar novos projetos” (idem, Meta 12).

O relatório Delors (1998, p. 159) também propõe a formação “tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação”. Ressalta também o Relatório da Comissão da ONU que “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (idem). Essa indicação indica o *aligeiramento* da formação inicial e com a perspectiva de um saber docente muito mais praticista, voltado ao cotidiano da sala de aula, pois o estudo à distância, designa a Comissão, “é um meio mais eficaz para introdução de reformas, novas tecnologias ou novos métodos” e um “modo de maior aproximação entre o saber e saber-fazer” (ibidem, p. 160).

Na perspectiva do BM, o desempenho dos professores deve fornecer aos alunos-clientes o mais eficiente serviço de aprendizagem. Então, a formação de professores na modalidade continuada é reforçada, pois, baseada em aspectos econômicos, a relação custo-benefício produz resultados mais vantajosos. Com esses elementos postos, as diretrizes dos OMIs propunham formação inicial, porém de baixo custo, mais pragmáticas, complementadas pela formação continuada, ao longo da vida, realizadas em instituições privadas na forma de treinamento, reciclagem, capacitações, formação em serviço, etc.

Ao observar esse panorama para a educação, as diretrizes das OMIs perdem o sentido de mudanças com finalidade de elevar a escolarização. O que constatamos é que a educação e, nela, a formação de professores, pretende moldar um padrão em sintonia com as exigências de um capital mundializado, atuando nos Estados nacionais com maior liberdade. Com essas perspectivas o BM modifica o sentido de reforma como nos alerta Santos (2012, p. 82), pois o conceito de reforma quando vem à mente “carrega historicamente o otimismo de melhorar o que se tem”, busca-se, com efeito, um resultado

final melhorado da realidade social. Em direção oposta, as reformulações neoliberais retiraram conquistas históricas da classe trabalhadora. Esse mesmo autor, lembrando Boron, escreve que

A reforma é o que o Banco mundial diz que é. Hoje reforma é privatizar a saúde, a educação, o sistema previdenciário do Brasil. Isso, que dizem os arquitetos do neoliberalismo ser reforma, na verdade é contrarreforma (SANTOS, 2012, p. 82).

O processo de reformismo no Brasil é acompanhado por um duplo movimento político no cenário interno e externo. No cenário externo, uma forte ofensiva imperialista sobre os países da periferia capitalista, através de compra de empresas estatais, busca de novos mercados, aquisição de empresas de países da periferia, lançamento de novos produtos de alta tecnologia, etc. No cenário local, de um lado, as pressões sociais por reformas resultaram dos movimentos de contestação pelo fim do regime ditatorial. Por outro lado, a burguesia local subordinada e aliada ao capital internacional, vê nesse processo a oportunidade de implementar reformas no âmbito institucional, articulando medidas econômicas à “globalização”, a lógica capital financeiro mundial.

O acordo político-econômico entre as frações de classes dominantes, financeira e industrial alcançou unidade em torno do projeto neoliberal. Esse projeto, segundo Del Roio (2015), pressupunha uma democracia de mercado. Por sua vez, esse bloco concentrou esforços para garantir a vitória eleitoral de Fernando Collor de Mello em 1989. Essa vitória, pensavam essas elites, abria o caminho para reafirmação da hegemonia burguesa brasileira frente às forças sociais e políticas vindas do trabalhismo e da esquerda. As medidas iniciais adotadas pelo governo Collor em direção abertura econômica agradavam ao capital bancário. A abertura comercial num ritmo acelerado promovia grande descontentamento na burguesia industrial, interessada em defender seus interesses corporativos, exerceu grande pressão sobre as políticas do governo. As medidas para conter a inflação fracassaram. Seus impasses entre proteger os interesses de frações da burguesia nativa e a abertura ao capital internacional geraram desgaste e isolamento do governo e tensões com o Congresso Nacional. Contudo, o fato das forças que orbitavam em torno de Collor não terem conseguido administrar o acordo do grande capital no Brasil, não muda o fato básico¹⁰.

As iniciativas não se limitaram ao governo Collor de Mello. Com sua queda, o projeto reformista da elite brasileira, continuou com Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz de Inácio Lula da Silva em (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)¹¹, governo este interrompido pelo processo de *impeachment*, na verdade um golpe jurídico-televisivo-militar. Durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), apoiado pelo BM e FMI, algumas medidas neoliberais foram implementadas, representando ajustes paulatinos e estruturais às demandas do mercado. Entre as quais, as barreiras alfandegárias eram afrouxadas juntamente com as barreiras tarifárias, a

¹⁰ Fernando Collor de Mello sofreu processo de *impeachment*, sendo obrigado a renunciar em favor de seu vice-presidente Itamar Franco. Denúncias de corrupção somadas ao desgaste do governo com frações das classes dominantes, empurraram Collor para o *impeachment*.

¹¹ Os governos Lula-Dilma, apesar de suas bases políticas na esquerda, não romperam com as coordenadas neoliberais que haviam sido estabelecidas por FHC. Mesmo sobre o apelo da eleição de Lula em 2002, mediante uma plataforma de governo aparentemente popular, não houve rompimento com seu antecessor. Pelo contrário, o governo Lula comprometeu-se em dar continuidade às essas medidas, aprofundando-as e modernizando-as em alguns casos.

desregulamentação de setores da economia onde predominavam empresas estatais, estimulando a livre concorrência. Com apoio político do capital industrial paulista, Itamar Franco nomeou Fernando Henrique Cardoso para Ministro da Fazenda, formou uma base apoio mais consistente.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CRÍTICAS ÀS DIRETRIZES DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

No âmbito educacional, a inserção nos circuitos do capital e frente a concorrência internacional, o empresariado se mobilizou junto ao Estado para cobrar ações educacionais que elevassem a escolaridade da força de trabalho. Com a reestruturação produtiva em curso que incorpora tecnologias informacionais, o capital requeria não apenas o “gorila amestrado”, mas uma força de trabalho “pensante” integrada aos novos padrões e relações de trabalho, cada vez mais flexíveis. Foi então que um grupo de empresários apresentou, ao governo e à sociedade, um documento denominado *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma ação do Governo (1992)*. Dispostos a liderar esse processo, os empresários, por meio da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e da Rede Globo, criaram o Telecurso 2000. Nesse projeto estão impressas as concepções de mundo e de homem na visão empresarial (NEVES, 2008).

Como revela Neves (2000), o documento estabelecia uma relação linear entre educação e produtividade – propondo o ensino fundamental para, pelo menos, 90% da população estudantil e o ensino médio para, pelo menos, 60% dessa população – viabilizadas pela privatização dos serviços educacionais, apoiando-se na tese do público não-estatal. A autora destaca que o controle e a qualidade dos serviços prestados poderiam ser feitos pelas disciplinas e conteúdos veiculados redutores da visão de mundo da classe trabalhadora, sendo substituídos pela compreensão do mundo da produção informatizada. O empresariado também sugeriu a redução dos gastos na educação superior pública, incentivando o ensino pago e a operacionalização das universidades às grandes indústrias. Quanto à formação do quadro de trabalhadores de nível médio, poderia ser feito o parcelamento entre o Estado e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (NEVES, 2008).

Em seguida o governo lançou o *Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)*, seguindo as orientações estabelecidas na Conferência de Jomtiem em 1990. Em dezembro de 1993, o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* em Nova Delhi. Cumpre destacar que muitas medidas do *Plano Decenal EPT* eram opostas às do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Durante o governo de Itamar Franco, o projeto da nova LDB incorporou, por intermédio de debates e sob a coordenação do senador Darcy Ribeiro, as propostas dos organismos internacionais multilaterais.

Com a sucessão presidencial após as eleições de 1994, o governo de FHC (1995-2002) assumiu a tarefa de consolidar a implantação do neoliberalismo na política econômica do governo, fortalecendo as estruturas do projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As reformas desse período foram guiadas pelos seguintes pilares: “(a) delimitação do seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) desregulação; (c) aumento da governança; e (d) aumento da governabilidade” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 62). Isso representou também o elemento norteador de novos discursos e demandas em relação à educação básica. O

ideário empresarial e mercantil que pairava sobre a educação, principalmente com a implantação do neoliberalismo, é transformado em política do Estado, ou seja, o projeto de educação básica desse Governo é claramente afirmado sob a lógica do mercado, onde predomina o pensamento pedagógico empresarial empreendedor.

A aprovação da LDB n° 9.394/96 trouxe como medida a descentralização da execução do ensino, sem criar as garantias financeiras necessárias para uma educação de qualidade. Municípios ficaram responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental, os estados assumiram o ensino médio, mantendo também seu próprio Ensino Superior, a União assumiu como principal tarefa o financiamento e regulação do ensino fundamental, apesar de continuar a manter o Ensino Superior. A priorização do ensino fundamental revela o caráter mínimo da educação para um Estado também “mínimo”, num país de capitalismo dependente e associado, que na divisão internacional do trabalho cumpre o papel de exportador de produtos primários.

O entrelaçamento se tornou cada vez mais evidente entre a particularidade histórica brasileira e a totalidade onde o objeto em análise está inserido. Essa sintonia entre LDB, as políticas daí emanadas e as diretrizes do movimento de EPT foi tão bem expressada no artigo 87. Vejamos

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Essa relação também acentuou o papel da formação de professores, quando introduziu no Art. 62, o conceito de formação docente baseado no movimento de EPT, definindo a formação superior para o exercício da profissão:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Na instituição da “Década da Educação”, por sua vez, acrescenta o termo *treinamento em serviço*, realçado pelo texto da referida Lei no parágrafo 4º do Art. 87: “Até o fim da Década da Educação. Somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (idem). Cabe lembrar também Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 125) quando explicitam que:

O invólucro da Educação para Todos, o Estado brasileiro - um dos raros no mundo, a determinar por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos - vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior.

Ao estabelecer o nível superior para o exercício da profissão docente, a LDB não delimitou apenas a universidade como locus de sua formação, mas também os Institutos Superiores de Educação, tanto público como privados. A presença de leigos foi permitida na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental. A medida aumentou

a demanda por vagas em cursos de licenciaturas por estabelecer o prazo até dezembro de 2007 para a adequação das redes de ensino municipais e estaduais. O Ministério da Educação (MEC) incentivou programas de capacitação, criou parâmetros curriculares, instituiu diretrizes nacionais curriculares para formação de professores em nível superior, isso tudo na escola do “treinamento em serviço”. O que se viu foi um enorme aumento dos treinamentos, reciclagens, formação em serviço, cursos semipresenciais e à distância, tudo para acompanhar as mudanças e seguir também os *Parâmetros Curriculares Nacionais* introduzidos em 1997.

Outro aspecto a ser destacado encontra-se no Art. 67, inciso II, que indica que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes”, conforme os estatutos e os planos de carreira do magistério público, “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Integrando o quadro das políticas de educação para a qualificação do professor, como aponta Freitas (2007), esse novo paradigma da formação caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação, pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação: normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância, entre outras modalidades, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior, obviamente com um enorme prejuízo no que se refere a qualidade da formação ofertada.

O aumento da demanda por formação superior caminhou na contramão da melhoria do Ensino Superior. Na verdade, segue o curso da concepção neoliberal e do projeto que Novaes (2018, p. 3) atribui ser de uma *Universidade Neocolonial*,

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso e seu projeto liberal, o destino da Universidade Pública foi colocado em risco. Sucateamento crescente e arrocho salarial passam a fazer parte da vida universitária. Em função das privatizações da telefonia, energia elétrica, gás, abertura das ações da Petrobras e Banco do Brasil, os centros de pesquisa e institutos de pesquisa ficam à deriva. Na outra ponta, um crescimento exponencial do Ensino superior privado, levando a uma nova fase da universidade neocolonial.

O autor, apresenta uma síntese sobre a relação entre a crise estrutura do capital e a fórmula neoliberal para dispor de mais recursos para o mercado financeiro especulativo em detrimento das necessidades sociais. A redução de recursos financeiros para a educação superior, determinando pela adoção das políticas neoliberais, estimulou a participação privada de espaços não-universitários, faculdades privadas e com os próprios institutos de educação superior assumindo a oferta de cursos de formação do professor no espaço de tempo menor do que o apropriado. O tripé ensino, pesquisa extensão foram dissociados da formação docente, potencializando precarizações nos cursos de formação docente.

Nessas circunstâncias, elementos importantes da formação deixaram de ser vivenciados pela grande maioria dos professores, tendo vista que esses são próprios do ambiente universitário e não dessas “novas instituições” (NOVAES, 2018). Ainda no governo FHC, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹² Lei 10.172, de janeiro de 2001, aprovado para o período 2001-2011, a formação docente foi contemplada em capítulo próprio, e muitas ações foram implementadas em função das determinações e prazos ali contidos. Para Saviani (2009), o desmonte da lógica pública que deve ser o princípio de uma política

¹² Esse Plano Nacional de Educação (PNE), lembramos, é o primeiro após a aprovação da LDBEN Nº 9.394/1996.

educacional ficou explícito quando o PNE foi sancionado com nove vetos do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, visando consolidar o neoliberalismo na educação.

No PNE, o alinhamento ao movimento de EPT estende-se à dimensão da formação dos professores, como ficou explícito na letra da LDB. Os elaboradores do documento diagnosticaram que a formação inicial não atendia às novas exigências da realidade escolar. Dessa maneira, as políticas educacionais ressaltam a necessidade de criar modalidades de formação qualificada e permanente dos professores. De acordo com o Ministério da Educação, a criação de um “sistema de educação continuada que permita ao professor um desenvolvimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e humanista” (BRASIL, 2001, p. 149). Para essa política, tal meta é também um requisito de valorização do magistério.

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível de qualidade da formação das pessoas (BRASIL; UNESCO; 2001, 148).

Desde então, segue-se uma série de políticas educacionais tentando contemplar a formação inicial e continuada de professores, em geral de qualidade muito duvidosa. Podemos elencar: 1) Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001, que trata das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica; e 2) Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica decorrente do Parecer CNE/CP 009 (SAVIANI, 2014).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LÓCUS DA PRECÁRIA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA-DILMA

Com alternância de poder em 2002, em função da eleição de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), a educação continuou sendo alvo do processo reformista. No contexto de uma nova gestão do Governo Federal, uma coalizão de partidos sob o comando do Partido dos Trabalhadores, liderado por Lula, mesmo com muitas diferenças com relação ao seu antecessor, segue-se o receituário neoliberal, expressão da mercantilização da educação. Sem romper com a ordem vigente, o governo buscou o apoio de amplos setores da sociedade para concretizar mudanças que favorecessem os imperativos mercadológicos. Os germes das Parcerias Público Privadas, lançadas por FHC, formaram, no governo Lula da Silva (2003-2010), continuado por Dilma (2011-2014)¹³, um núcleo estratégico de avanço das corporações privadas no provimento de serviços públicos, entre os quais o educacional.

Durante os governos Lula da Silva, seguida por Dilma Rousseff, entre outras iniciativas

¹³ Lula da Silva e a coalizão política liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), conseguiram eleger sua sucessora, Dilma Rousseff (2011-2016), assegurando que esta daria continuidade ao projeto político iniciado com eleição de 2002. No entanto, após as eleições de 2014, seu governo passou a enfrentar uma crise econômica com reflexos diretos na coalização política, base de sustentação de seus governos. A crise culmina com o golpe de *impeachment* de 2016, quando seu bloco de alianças se desfaz e um grupo desloca seu apoio ao então vice-presidente Michel Temer.

para a educação, estas repercutiram na formação de professores, pois o Estado: regulamentou a oferta de cursos de licenciatura através do Decreto nº 5.224 de 1 de outubro de 2004; instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) através da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, estimulando o setor privado, concedendo bolsas aos alunos de escolas públicas que estudassem em Instituições de Ensino Superior privadas; implementou o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/EC 3, de 21 de fevereiro de 2006, que trata das Diretrizes Nacionais do Curso para os Cursos de Pedagogia e as institui pela Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006; criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, estimulando a modalidade de Educação à Distância (EaD), ofertando prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica bem como de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica; lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 04 de abril de 2007 e, logo em seguida, dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, absorvendo interesses e propostas do mundo empresarial para a educação; instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Coordenadoria Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada para profissionais da educação básica (ENS e GISI, 2011).

Se em 1992 os empresários elaboram o documento *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial. Uma ação do Governo* expressando sua visão de educação, em 2007 o Governo Federal incorporou as concepções do *Plano Compromisso Todos Pela Educação* ao PDE, transformando as proposições dos grandes empresários em marco para as políticas educacionais. Esse momento se configura muito propício para estabelecimento do Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, e, como era de se esperar, conforme destaca Jimenez (2010), diversos grupos empresariais foram convidados a fazer proposições ao sistema educacional brasileiro; este agora passando a ser entendido como um empreendimento lucrativo, como um campo fértil de investimentos.

Para o Ministério da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais” (BRASIL, 2010, p. 02). No entanto, evidencia o fracasso das medidas estabelecidas pelo PNE (2001-2011), e, antes que seu prazo se esgotasse, foi traçado um outro plano, que estreita ainda mais a relação entre o braço administrativo do Estado com os interesses do mercado: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

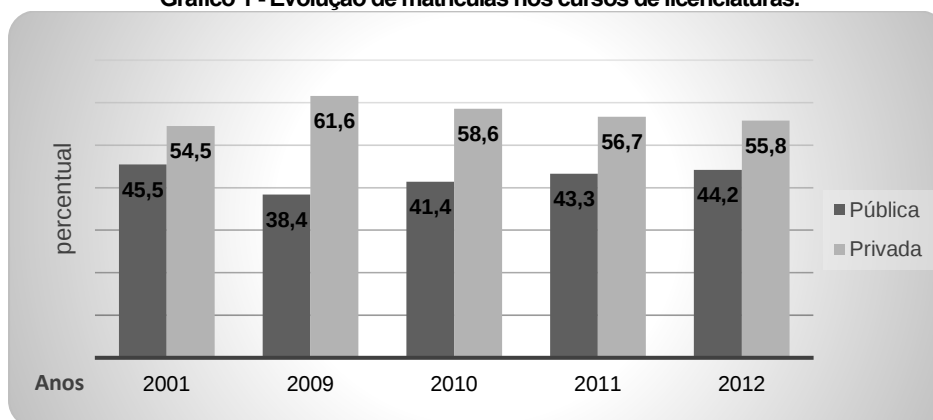
Como novos lócus de formação docente criadas por essas políticas, Brzezinski (2014) destaca o impacto do Decreto nº 5.224/2004, que atribui competências ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para ministrar cursos de Licenciaturas. Posteriormente, sob o guarda-chuva do PDE (PAC), o Estado transformou os CEFETs em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, aos quais compete desenvolver a formação de professores, atestando a franca expansão do ensino superior, mas atendendo às maiores demandas através da EaD, como mostram os gráficos abaixo (Lei nº 11.892 de 2008). Outro destaque apontado por Brzezinski (2014) é a expansão

exponencial dos cursos à distância de formação de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mais precisamente quando a UAB foi inserida na CAPES, Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007. Evidentemente que a política de expansão das licenciaturas via Educação à Distância criou uma geração de professoras e professores muito mal formados, contribuindo para a degradação da educação no Brasil (NOVAES; OKUMURA, 2020).

As estratégias para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE (2001-2011) seguiram a tônica de concentrar esforços na expansão de variadas modalidades de ensino, em especial as que supostamente propiciavam condições de superar o atraso socioeconômico que põe o Brasil na condição de país periférico e dependente. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, em 2010, o Brasil atingiu um total de 2.378 IES. Apesar desse índice, conforme registra esse Instituto, a taxa de jovens com idade entre 18 e 24 anos frequentando o Ensino Superior gira em torno de 14,6% (INEP, 2011).

Os gráficos abaixo nos oferecem informações para situarmos a relação entre as licenciaturas em geral e a modalidade de formação docente à distância, em particular, visto que esta modalidade ganhou relevância nos últimos anos. Adotamos o ano de 2001 como referência para nossas análises, tendo em vista ser ele o marco inicial do PNE (2001-2011). Nos últimos quatro anos mostrados pelos gráficos, pretendemos observar qual tendência se apresenta para formação de profissionais da educação. No gráfico 1, expomos a evolução das matrículas nos cursos de licenciaturas e, no gráfico 2, observaremos como se comporta a formação de professores na EaD.

Gráfico 1 - Evolução de matrículas nos cursos de licenciaturas.



Fonte de dados: INEP/MEC, 2013

Os índices acima revelam a predominância de matrículas em cursos de licenciaturas particulares em detrimento das públicas. Na esfera privada, os incentivos da política federal foram diretos por meio da isenção fiscal às IES que aderiam ao PROUNI. Além disso, o FIES¹⁴ criado pelo governo FHC em 1999, em substituição ao Programa de Crédito Educativo de 1976 do regime militar, foi reformulado pelo governo Lula e “emplacado” por Dilma. Com isso, a rede privada de Ensino Superior se expandiu e atende seus alunos-clientes nas diversas modalidades, presencial e à distância. De

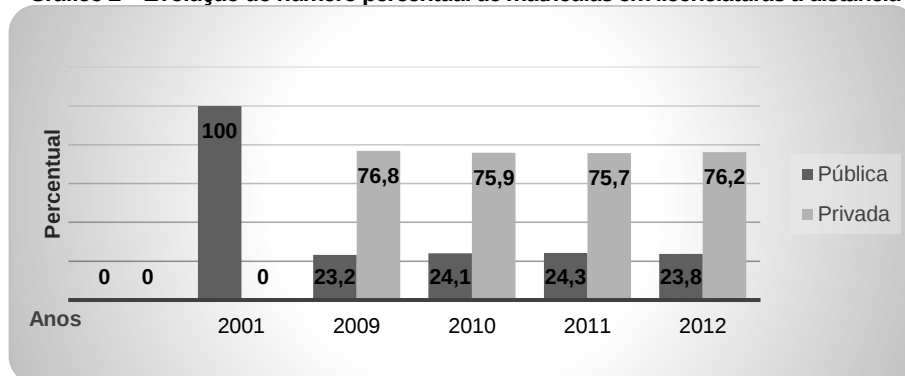
¹⁴ Em 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso, a criação do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior tinha o objetivo de financiar estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior não gratuitas. Era operacionalizada pela Caixa Econômica Federal. No governo Lula-Dilma foi reestruturado e 2010 passou a ser responsabilidade do Fundo de Desenvolvimento da Educação FNDE (BRASIL, FNDE, 2017).

acordo com Novaes (2018), tanto o FIES quanto o PROUNI, “turbinam” o ensino superior privado, movimentando cifras em torno de 1 bilhão por ano.

Um dos resultados desse processo é o crescimento das fusões e aquisições de IES privadas, formando oligopólios e monopólios no setor.

O Estado brasileiro como patrocinador das iniciativas público-privadas, principalmente a partir das duas últimas décadas, deu tratamento especial para os cursos à distância, sequenciais, licenciaturas em regime especial, graduação tecnológica, dentre outras formas de fragmentação e precarização da formação de professores, como observamos no gráfico 2, onde se registra a evolução de matrículas na modalidade EaD.

Gráfico 2 – Evolução do número percentual de matrículas em licenciaturas à distância



Fonte de dados: INEP/MEC, 2013

Os dados apontam que, nessa modalidade, o abismo entre o público e privado são ainda mais latentes, de tal modo que em 2001 todas as licenciaturas à distância eram pertencentes à esfera pública. Ao longo da década, a relação entre as licenciaturas públicas e privadas se inverte, registrando a contundência das políticas educacionais em atrelar a formação de professores à educação à distância anexada ao mercado. Ao introduzir um novo *lôcus* e mecanismos de formação, o que se quer em primeiro lugar é obter um maior credenciamento de profissionais de modo que sua formação-qualificação-competência são atributos remetidos ao segundo plano. Em segundo lugar essa mudança tem significado um “novo” perfil profissional do professor. Um profissional que deve estar apto as novas relações de trabalho, flexível às exigências curriculares e as políticas educacionais frente a frágil formação que recebe. No mercado de formação docente tanto a certificação, um negócio lucrativo crescente, quanto o conteúdo dessa formação, estão cada vez mais impregnados da lógica mercadológica.

A formação de professores é imprescindível à educação e à humanidade, porém a exigência de profissionalização mascara o caráter de mercantilização da formação de intelectuais da educação bem como a precarização da formação e atuação docente. Tudo leva a crer que – diante da desindustrialização do país – docentes bem formados e bem remunerados não fazem parte do projeto de dominação das nossas classes proprietárias. A exportação de commodities não requer um sistema educacional público de qualidade, como nos países imperialistas. Ademais, a privatização da formação docente abre novas esferas ao capital em crise estrutural, que precisa de novos mercados visando conter a queda da taxa de lucros. Como expressa Mészáros (2006, p. 277):

Com relação à superprodução estrutural de intelectuais, o fundamental é que uma parte crescente da máquina econômica está ligada ao campo educacional produzindo não só um

número crescente de graduados de pós-graduados, como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da “cultura” (aspas do original).

A formação do professor em nível superior como exigência da LDBEN n° 9.394/1996 impactou no ensino superior e na necessidade de expandi-lo. Uma expansão com forte inclinação à mercantilização do ensino, e grande parte da demanda se dando no setor privado. Segundo Santos (2010, p. 112), “a defesa da privatização do espaço universitário está, com efeito, relacionada ao discurso de democratização da educação, expressa na ampliação do número de vagas no ensino superior.” A flexibilidade resultou numa oferta de ensino superior fragmentada pela disseminação de cursos à distância, semipresenciais, de curta duração, mais baratos e de qualidade duvidosa e voltados para as aspirações imediatas dos prazos estabelecidos nos documentos legais (SANTOS, 2012).

A expansão de cursos de formação privilegiou cursos à distância ou presenciais ocorrendo nos fins de semana ou via *internet*. Os dados do INEP mostram as licenciaturas correspondendo a 15% das matrículas em cursos presenciais, enquanto a modalidade à distância registrou 50% nas licenciaturas (BRASIL, MEC, INEP, 2011). Esses cursos são bancados com recursos próprios, porém são exigências que se demandam sob uma carreira onde os contratos são temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira.

À GUIA DE CONCLUSÕES...

Na esteira das políticas neoliberais coadunadas com o movimento de EPT, a disseminação de cursos de formação docente, por um lado, revela uma margem de manobra do capital em ampliar seu raio de investimentos, intentando a reprodução do lucro. Por outro lado, a expansão do sistema educacional promove a propagação de um conhecimento direcionado às massas, tendo seu horizonte delimitado pelas fronteiras do capital, portanto, distante dos interesses e necessidades reais da classe trabalhadora. O crescimento dos cursos privados presenciais ou nas EADs com parcelas mais baratas e cursos aligeirados confirmam o processo de mercantilização que repercute na qualificação do professor. A reflexão de Novaes (2018) indica que essa tendência já se encontra acentuada na formação de pedagogos, historiadores, matemáticos, etc., que buscam diploma para logo se habilitarem a um emprego na escola.

As mudanças estruturais, especificamente nos países periféricos, desdobram-se sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a formação de professores. Essas mudanças assentam-se no movimento do capital para conter a crise, ajustando as esferas sociais. A educação tem sido chamada a pôr em marcha a formação de um “novo” perfil de trabalhador-consumidor-cidadão-empREENDEDOR, que conseqüentemente promovem mudanças na educação dos educadores. A formação intelectual do professor na sociedade capitalista está atrelada a um conjunto de tendências tanto na esfera infraestrutura como na da superestrutura da crise. Com isso, a formação e atuação do professor se insere nas condições estruturais de precarização da profissão docente. Ao mesmo tempo, são formações aligeiradas e fragmentadas no âmbito do conhecimento teórico-prático em que, na maioria das vezes, o praticismo predomina sobre o campo das teorias juntamente com as condições de trabalhos temporários, terceirizados, “voluntarismo”, “cooperativismo”, “empREENDEDORISMO”. Em consonância com essa perspectiva, o papel da escola tem sido cada vez mais o de formar para o mundo da incerteza, numa sociedade sem profissões fixas.

Como esta exposição já demonstrou, o capital tem investido em um conjunto de reformas estruturais, objetivando adequar todos os complexos sociais às necessidades do capitalismo em crise. Tem-se, como principal desdobramento dessas reformas, a criação do Movimento de Educação para Todos, destinado aos países periféricos. Para eles, devedores nas instituições financeiras internacionais, são determinados um conjunto de diretrizes que resultam em reformas educacionais que representam, então, o direcionamento dos organismos internacionais defensores de uma educação que atenda aos interesses do mercado. Esse é o contexto histórico que tem orientado os pressupostos educacionais da formação humana. A formação de professores visando atender a lógica privada, também passou a ser priorizada como elemento importante na adequação aos interesses do mercado.

Concebemos a formação do professor como necessária para a educação pública e melhoria de sua qualidade. Ela deve significar um fator de formação humana que não se limita ao horizonte imposto pelo capital. Deve priorizar o desenvolvimento de indivíduos capazes de participar das transformações sociais e em busca de soluções para as questões que afligem a vida humana. Opomo-nos à proposta de educação do capital cuja alienação é disseminada como necessária à reprodução das relações de produção que submetem e excluem grande parte da humanidade do acesso às benesses produzidas pelo trabalho. Manter a alienação nas relações de produção, sociais e políticas para que tudo finalize com lucro é uma necessidade, embora a classe trabalhadora resista através de greves, danificação das máquinas, lentidão na produção etc. (PANIAGO, 2012).

Entre as determinações do capital para se refazer da crise inclui abarcar o complexo da educação através do complexo econômico, cuja alienação no âmbito da formação docente significa a impossibilidade de se criar espaços educativos emancipatórios radicalmente autênticos, ou reduzir sua esfera de alcance. Destarte, o complexo da educação e sua função social de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, integrando os indivíduos ao gênero humano, é totalmente tomado e convertido para fins capitalistas. Por isso, fizemos a análise das políticas educacionais de formação docente que nos mostram o desvelamento das relações entre o público e o privado na qual investidas do capital sobre a educação são cada vez mais frequentes e contínuas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.094, de 24/4/2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislação/decreto5800.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL; MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL; MEC. **Plano Nacional de Educação – Brasília**. Senado Federal. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL; MEC. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2010. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da-educacaosuperior-2010. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL; MEC. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2009. Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL; MEC. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo da educação superior: 2011. Brasília: abril, 2013. Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/educacao-superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL; MEC. **Censo da Educação Superior** – Divulgação da sinopse: 2012 – Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 16 out. 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Cadernos MARE da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL ROIO, Marcos. Sobre Ditadura: o que resta da transição? Prefácio In: PINHEIRO, Milton (org). **Ditadura: o que resta da transição**. São Paulo, Boitempo, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 de novembro de 2014.

FRERES, Helena; RABELO; Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação paratodos. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria da Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. In **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel**, nº 28, p. 119-137, jan/jun, Pelotas, 2007.

MAUÉS, Oligais Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p. 89-118, março de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação – FAGED -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

NOVAES, Henrique Tahan. A crise estrutural do capital e a implantação da universidade neocolonial: implicações na precarização do trabalho docente. In ANPED-Sudeste: **“Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências”**, UNICAMP, 15 a 18 de julho de 2018. Disponível em:

<http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--29-06-2018--5b365b1fba0b.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

NOVAES, Henrique Tahan.; OKUMURA, Julio Hideyshi. **A tragédia educacional brasileira no século XX**. Marília: Lutas anticapital, 2020.

ONU; UNICEF; UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em: 14 set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

RODRIGUES, J.A. **Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. Tese de Doutorado. UFRN, Natal, 2006. Disponível em: bdt.bczm.ufrn.br/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=835. Acesso em: 02 de junho de 2014.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do Ensino Superior Não Universitário**. 1º Ed., Curitiba, PR: CRV, 2012.

SANTOS, Deribaldo. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública para o mercado**. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: UECE, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012-/001275/127509porb.pdf> . Acesso em: 27 set. 2016.

UNESCO; PREALC. Primera Reunion Integubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, CUBA, 14-16 novembro de 2002. **Organização das Nações Unidas para A Educação, Ciência e Cultura** - Unesco, Santiago. Disponível em: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8521&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html . Acesso em: 04 out. 2015.

UNESCO; OREALC – OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Unesco, 2001.

Data da submissão: 28/11/2018.

Data da aprovação: 27/02/2021.