

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RENATO JOSÉ DIAS PEREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (2000-2010): UM
ESTUDO SOBRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS NOS DOCUMENTOS DA COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO
DA CÂMARA FEDERAL**

Mariana
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RENATO JOSÉ DIAS PEREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (2000-2010): UM
ESTUDO SOBRE O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS NOS DOCUMENTOS DA COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO
DA CÂMARA FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Instituição financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

P436p Pereira, Renato Jose Dias.
Política de formação de professores no Brasil (2000-2010)
[manuscrito]: um estudo sobre o contexto de influência na formulação de
políticas nos documentos da Comissão Permanente de Educação da
Câmara Federal. / Renato Jose Dias Pereira. - 2020.
156 f.: il.: gráf., tab.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Formação de Professores. 2. Política da Educação. 3. Poder
legislativo. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro
Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Renato José Dias Pereira

Política de formação de professores no Brasil (2000-2010): um estudo sobre o contexto de influência na formulação de políticas nos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 31 de março de 2021

Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta - Membro Externo Titular - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

O Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 27/05/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/05/2021, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0175888** e o código CRC **9E7853ED**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.005263/2021-35

SEI nº 0175888

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

A todos aqueles que lutam por uma educação pública de
qualidade, laica e socialmente referenciada.

AGRADECIMENTOS

Aos caminhos e surpresas que a vida nos proporciona.

À minha companheira de vida, Natália Meira, pelo carinho, dedicação, paciência e pela partilha diária de sonhos e projetos de sermos felizes.

Aos meus pais, Anísio e Maria, que mesmo não tendo avançado nos estudos sempre me incentivaram a estudar.

Aos meus irmãos Elizeu, Ronei e Eliandro pelos laços fraternos que nos unem.

Ao meu orientador, Prof. Dr José Rubens Lima Jardimino pela paciência, pela confiança em mim depositada, pelo estímulo permanente a minha caminhada acadêmica, pelo respeito ao meu tempo e escrita, pela leveza e competência de suas orientações e pela amizade.

Ao Prof. Dr Paulo Fioravante Giareta pela amizade desde os tempos de UFMS, pelas dicas e orientações tanto de pesquisa quanto de ensinamentos para a vida. Desde meu projeto embrionário de pesquisa, suas sugestões e conselhos muito me ajudaram.

À Prof^a Dr^a Maria do Rosário Trípodí Figueiredo pela leitura atenta do trabalho, dicas e sugestões e pelas contribuições e ponderações já tecidas na qualificação e que proporcionaram novas interpretações para esta pesquisa.

Ao Prof. Dr Bruno Camilloto (Departamento de Direito/DEDIR) pelo apoio e incentivo.

Aos amigos que a Pós Graduação me apresentou: João Paulo e Wellington.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FOPROFI/UFOP, pelo convívio amigável, afetuoso e de muito aprendizado.

À Universidade Federal de Ouro Preto e a Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa “**Política de formação de professores no Brasil (2000-2010): um estudo sobre Contexto de Influência na formulação de políticas nos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal**” realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/UFOP, na linha *Formação de Professores, Instituições e História da Educação – (FPIHE)*. Tem como objetivo analisar as políticas de formação de professores através dos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal do Congresso Nacional da República Federativa do Brasil, primeira década do século XXI e a partir da concepção teórica do Contexto de Influência na política. Uma análise da primeira década dos anos 2000, obrigatoriamente incorre no cenário de embates e resistências desveladas pelas propostas neoliberais globalizantes da década de 1990. Logo, o esforço para compreender essa temporalidade, necessariamente, deve considerar os pressupostos de hegemonia do capital estabelecido com as reformas neoliberalizantes, bem como, as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Este período indica uma forte ingerência na formulação das políticas públicas com vistas a suprir à demanda de mercado afetando diretamente a educação, e mais, a formação de professores, promovendo uma padronização das funções sociais em condicionamento a uma lógica do capital. Diante dessa problemática, busca-se compreender a partir do Contexto de Influências do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, utilizado nessa pesquisa como ferramenta teórica, o papel da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal. Busca-se também verificar nestes documentos as influências dos Organismos Internacionais como Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na formulação destas políticas. Os dados da pesquisa foram coletados nos arquivos da Câmara Federal com um levantamento de 657 reuniões distribuídas entre audiências públicas, seminários e reuniões deliberativas. Deste total, têm-se um *corpus* de 63 reuniões que abordaram o tema de formação de professores. A metodologia empregada nesta pesquisa documental é de abordagem qualitativa e se utilizará como método materialismo histórico dialético, compreendendo que uma sociedade capitalista é imersa em contradições, a opção por esse método permite uma leitura e análise dos documentos de forma dialética considerando a realidade das políticas educacionais no Brasil. Os resultados sugerem o protagonismo do Poder Executivo Federal como regulador das políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil exercido através de Medida Provisória, decretos e portarias. Apontam ainda, a fragilidade do Poder Legislativo no empreendimento da legislação que regulamenta a formação de professores no país, tanto pelo fato de não terem nenhuma legislação relevante apresentada e discutida no âmbito da Comissão de Educação da Câmara, quanto pela superficialidade ou generalidade das proposições apresentadas. A presente pesquisa está sendo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Palavras-chave: Formação de Professores. Comissão de Educação. Ciclo de Políticas. Congresso Nacional.

ABSTRACT

This dissertation presents the research “**Teacher training policy in Brazil (2000-2010): a study on the context of influence in the formulation of policies in the documents of the Permanent Education Commission of the Federal Chamber**” carried out under the Programa de Pós Graduação em Educação PPGE / UFOP, in the line of *Formação de Professores, Instituições e História da Educação - (FPIHE)*. It aims to analyze teacher training policies through the documents of the Permanent Commission of Education of the Federal Chamber of the National Congress of the Federative Republic of Brazil, the first decade of the 21st century, and from the theoretical conception of the context of influence in politics. An analysis of the first decade of the 2000s necessarily incurs the scenario of clashes and resistances unveiled by the neoliberal globalizing proposals of the 1990s. Therefore, the effort to understand this temporality must necessarily consider the assumptions of the hegemony of the capital established with the reforms neoliberalizing, as well as, the contradictions inherent to the capitalist mode of production. This period indicates a strong interference in the formulation of public policies to supply the market demand directly affecting education, and more, the training of teachers, promoting standardization of social functions in conditioning to a logic of capital. Faced with this problem, we seek to understand from the Context of Influences of Stephen Ball's Policy Cycle, used in this research as a theoretical tool, the role of the Permanent Commission of Education of the Federal Chamber. It also seeks to verify in these documents the influences of International Organizations such as the World Bank, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in the formulation of these policies. The survey data were collected from the archives of the Federal Chamber with a survey of 657 meetings distributed among public hearings, seminars, and deliberative meetings. Of this total, there is a corpus of 63 meetings that addressed the topic of teacher training. The methodology used in this documentary research is of a qualitative approach and will be used as a dialectical historical materialism method, understanding that a capitalist society is immersed in contradictions, the option for this method allows a dialectical reading and analysis of documents considering the reality of educational policies in Brazil. The results suggest the role of the federal executive branch as the regulator of basic education teacher training policies in Brazil, indicate an effort to articulate the actions from a systemic perspective, and denote great challenges to make the law proposed a reality. They also point out the fragility of the Legislative Power in the undertaking of the legislation that regulates the training of teachers in the country, both because they have no proposals approved in the analyzed legislatures, as well as due to the superficiality or generality of the proposals presented. This research is being carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

Keywords: Teacher training. Education Commission. Policy Cycle. National Congress.

FIGURAS

Figura 1 - Acesso as atas da Comissão Permanente de Educação. _____ 61

QUADRO

Quadro 1 - Organização das 63 reuniões da Comissão Permanente de Educação e Cultura que abordaram o tema de formação de professores (2000-2010). _____ 63

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Reuniões que abordaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal entre 2000-2010. Foram apenas 63 das 657 reuniões analisadas. _____ 61

Gráfico 2 - Tipos de reuniões que abordaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal entre 2000-2010. O debate do tema se concentrou em Reuniões Deliberativas Ordinárias (52%) e Audiências Públicas Ordinárias (35%). ____ 64

Gráfico 3 - Documentos disponíveis das 63 reuniões que abordaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal entre 2000-2010. A maioria dos documentos são resumos/resultados e atas, representando 33% e 29% respectivamente. _____ 65

Gráfico 4 - Proporção de reuniões que abordaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal por ano (2000-2010). _____ 66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDES** - Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD** - Câmara dos Deputados
- CEA** - Confederação de Educadores Americanos
- CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF** – Constituição Federal
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNM** - Confederação Nacional dos Municípios
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONARCFE** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos da Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação
- CONTEE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- DEDIR** - Departamento de Direito
- DEM** – Democratas (antigo PFL)
- EC** – Emenda Constitucional
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FOPROFI** – Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente
- FORUMDIR** - Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- FPIHE** - Formação de Professores, Instituições e História da Educação
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIE - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMEQ - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

ONU - Organização das Nações Unidas

PC do B - Partido Comunista do Brasil

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PFL - Partido da Frente Liberal

PL – Partido Liberal (antigo PR)

PL – Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMN - Partido da Mobilização Nacional

PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional da Educação

PP – Partido Progressista

PPB - PARTIDO PROGRESSISTA BRASILEIRO

PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

PPS - Partido Popular Socialista

PR – Partido da República

PRONA - Partido de Reedificação da Ordem Nacional

PROS - Partido Republicano da Ordem Social

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSC - Partido Social Cristão
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL - Partido Socialismo e Liberdade
PST - PARTIDO SOCIAL TRABALHISTA
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PV – Partido Verde
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNE - Sistema Nacional de Educação
SUS – Sistema Único de Saúde
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMI – Universidade da Melhor Idade
UNDIME - União Nacional de Dirigentes de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E ATORES ENVOLVIDOS	23
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESTADO	23
1.2 O PAPEL DO ESTADO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E OS GRUPOS DE INTERESSES	30
1.3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	37
1.3.10 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO CICLO DE POLÍTICAS	40
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DO CAMPO, GOVERNOS E ATORES	43
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS LDB/1996: A TEMÁTICA NO INÍCIO SÉCULO XXI	43
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E A LÓGICA REPRODUTIVISTA	43
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
3.1 METODOLOGIA	57
3.2 OS DOCUMENTOS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA FEDERAL	59
3.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	60
4. UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA FEDERAL (2000-2010)	68
4.1 UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS ENCONTRADOS, ORGANIZADOS E CLASSIFICADOS	69
4.2 UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE OS DADOS ENCONTRADOS	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
6. REFERÊNCIAS	131
ANEXO A	146

INTRODUÇÃO

Essa dissertação é um esforço intelectual de compreender os processos que envolvem as discussões em torno das políticas de formação de professores no Brasil no início de um novo século (século XXI) através dos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal, tendo como ferramenta teórico-metodológica de análise o Contexto de Influência.

Tendo a compreensão que a educação deve ser organizada a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política em prol do todo social, considera-se que uma prática educativa democrática se configura em um processo pedagógico planejado, orientado e organizado para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem por meio de relações sociais interativas e inclusivas, transformando o cenário escolar em ambiente de exercício da cidadania, refletindo na sociedade. Logo, o papel do professor ocupa posição central nessa concepção de educação, o que torna sua formação um pilar estratégico a ser fortalecido e tratado de maneira a corroborar com um projeto educacional sólido para uma nação.

Tendo como escopo a Constituição Federal (CF) de 1988, que preconiza em seu artigo 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, tal que, promova o desenvolvimento do sujeito preparando-o para exercer sua cidadania em todas as esferas públicas e tornando-o capacitado para o trabalho, temos pois, estabelecido uma prerrogativa de “dever” do Estado, a prática educativa com a colaboração da sociedade. Tal dever pressupõe que ao promover essa educação, a mesma seja de qualidade e ao alcance de todos dentro de uma perspectiva do Estado Democrático de Direito.

Nesse sentido, dado que historicamente o magistério no Brasil tem sido marcado por disputas sobre o que ensinar, relação entre bacharelado e licenciatura e mais, a dicotomia entre teoria e prática, dentre outras disputas, no início do século XXI, a formação de professores tem sido objeto de investigações sobre as políticas públicas e novos marcos legais e diretrizes, com intuito de orientar, nacionalmente, a formação dos profissionais da educação.

É importante mencionar que, o contexto político econômico do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foi marcado por agressivas incidências neoliberais¹ na educação. Notadamente, é no período compreendido entre os anos 2000 a 2010 que as políticas articuladas e acordadas na década de 1990 começam de fato a serem implementadas. Muito embora a tese

¹Segundo Dardot e Laval, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7).

do governo seja a de que era preciso expandir o acesso à educação, essa expansão se articula com propostas já pré-estabelecidas.

Diante do exposto, um estudo sobre os interesses e influências na construção das políticas de formação de professores no Brasil é de suma importância, uma vez que, todo projeto de educação é marcadamente político. Não existe uma neutralidade ao estabelecer propostas e projetos, logo, este trabalho detém sua importância no sentido de que, ao se debruçar sobre as discussões e embates do final do século XX, pretende-se estabelecer uma dialógica com os projetos implementados na primeira década do século XXI.

Partindo da hipótese de que há incidências neoliberais e atuação de Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais no Brasil (2000-2010), a pergunta que orienta este trabalho é: quais são os atores no Legislativo presentes na Comissão Permanente de Educação e Cultura da Câmara Federal, no referido período, que atuam sobre os processos pré-decisórios de formulação de políticas públicas educacionais e de formação de professores. Diante dessa problemática, busca-se compreender a partir do Contexto de Influência, o papel de uma comissão instituída no âmbito dessa Casa Legislativa na formulação das políticas públicas educacionais e nelas, as políticas de formação de professores, levando em conta todo o processo globalizante das reformas neoliberais pós anos 1990.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal e o Contexto de Influência nas Políticas de Formação de Professores na primeira década do século XXI no Brasil. Os objetivos específicos são:

- a) Apresentar as principais políticas públicas de Formação de Professores discutidas em âmbito federal no período compreendido entre os anos de 2000 a 2010;
- b) Verificar possíveis influências dos Organismos Internacionais nas políticas de formação de professores no referido período;
- c) Identificar possíveis ocorrências dos paradigmas economicistas neoliberais nas propostas de políticas públicas para Formação de Professores.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996 preconiza que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve ser em nível superior nos cursos de licenciaturas. Portanto, estabelece-se a formação docente no ensino superior e na graduação plena com quatro anos de duração (AMORIM, 2018). Todavia há no Brasil uma séria problemática que envolve os processos de formulação de leis, o que determinadas legislações

preconizam e o que realmente acontece na prática. Com a formação professores não é diferente. Embora haja avanços no que diz respeito às políticas de formação de professores consubstanciadas via LDB/1996 conforme explicitado pelo artigo 62, a qualificação formativa não atende a todos, uma vez que, ainda se admite professores atuando na educação básica sem o nível superior.

Paralelamente a esse esforço de garantir uma formação superior aos docentes da educação básica, têm-se o aprofundamento do que se denominou chamar de ideologia neoliberal. É sabido que, há a partir da proposta do neoliberalismo, uma minimização do papel do Estado e a maximização do mercado. De acordo com Amorim (2018), essa ideologia interfere em todas as esferas governamentais com forte ingerência não só na economia, mas também em outros aspectos das políticas públicas. Nesse sentido, há interferência na formulação das políticas com vistas a atender à demanda de mercado afetando diretamente a educação e mais, os processos de formação de professores com o propósito de atender a uma padronização das funções sociais em atendimento a uma lógica do capital.

Há ainda uma importação acrítica de propostas de políticas desenvolvidas em outros contextos principalmente nos Estados Unidos e na Europa e que impactam diretamente a educação. Conforme Apple (2005), várias nações se apropriam dessas políticas e, muitas vezes, com pouca compreensão, tanto das sérias críticas feitas a elas, como dos difundidos efeitos negativos gerados nos países que as originaram. Não é porque determinada política foi implementada na Inglaterra que, transpondo-a para o Brasil por exemplo, têm-se os mesmos resultados e impactos. Dentro desse contexto há um reforço das lógicas dominantes e que operam efeitos globais em países ditos em desenvolvimento e que na prática acabam por piorar situações já ruins.

Macedo (2014) faz referência a uma dinâmica que se tornou comum em tempos de globalização que é a utilização do conceito de redes. Stephen Ball (*Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*, 2012) analisa a potencialidade desse conceito, tanto do ponto de vista metodológico quanto teórico, de modo a dar suporte ao estudo das políticas educacionais em um mundo globalizado. Para a autora, tais redes são fluídas e as articulações que as constituem deslizam na medida em que tanto os problemas quanto as soluções não são estáticos (MACEDO, 2014).

Essas redes, em sua maioria constituídas por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras, que deslocam recursos para suas fundações, grupos que produzem materiais educacionais e organizações não governamentais e, ainda, os grandes conglomerados internacionais da educação. Um dos exemplos de grupo que passou a atuar fortemente no Brasil

pós anos 2000 é o chamado Todos Pela Educação. Segundo Ball (2012) *apud* Macedo (2014), esse grupo teria como um dos seus objetivos desenvolver metas para a educação brasileira e introduzir ferramentas de monitoramento de performance.

Com relação aos atores privados, necessariamente estão nesse escopo as organizações não governamentais, os sindicatos e as organizações de classe. Percebe-se então que, a arena de disputas do processo de formulação de políticas públicas, comporta tanto os atores denominados de públicos quanto os assim chamados de atores privados. Destaca-se ainda que, na arena de formulação de políticas públicas, esses grupos integram o sistema político. Logo, sendo atores, os mesmos desempenham importante papel, seja apresentando reivindicações ou executando ações que, posteriormente, serão transformadas em políticas públicas.

É imprescindível pensar sobre as bases ontológicas que fundamentam as políticas de formação de professores no Brasil, o que implica necessariamente em uma reflexão sobre quais as finalidades de determinadas políticas e para quem são desenhadas. Nesse sentido, o esforço dessa pesquisa se traduz em uma leitura crítica e relacional da legislação e dos dados obtidos.

Esta dissertação está estruturada em 5 momentos. Em um **primeiro momento**, têm-se a base teórica que fundamentará toda a discussão em torno das políticas públicas educacionais, e nelas, as políticas de formação de professores, perpassando pelas definições propostas pelos principais teóricos do tema e os atores envolvidos na formulação destas políticas públicas. Além disso, há um debate fundamental sobre o papel do Estado na formulação destas políticas e sua organização. Para finalizar o capítulo, apresenta-se o Contexto de Influência, na perspectiva do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball como suporte teórico para a análise pretendida.

Nesse sentido, busca-se compreender que, ainda influenciado pelo assim chamado Estado de Bem Estar Social, a função do Estado seria a de promover o bem estar da sociedade. Para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação e meio ambiente. Ou seja, o Estado através do governo trabalha no sentido de satisfazer determinada demanda produzindo e utilizando-se de políticas públicas de modo a atingir resultados. No que diz respeito às políticas educacionais, salienta-se que tais políticas não correspondem ao programa de governo lançado no período eleitoral, uma vez que, após instalado o governo, a definição de políticas públicas passa por uma intensa negociação interna entre o órgão responsável pelo setor (no caso o Ministério da Educação/MEC) e a estrutura política do governo (MARTINS, 2014, p.15).

Ainda neste subtópico, aborda-se a organização do Estado brasileiro. De acordo com Abrucio e Franzese (2007), a produção de políticas públicas é fortemente afetada pelo desenho institucional adotado por cada país. Isso diz respeito à forma como está organizado

territorialmente o poder e, no caso brasileiro, como o federalismo atua sobre as tomadas de decisões dos gestores governamentais. Fica evidenciado no Brasil o total descompasso entre as ações da União, dos Estados e dos municípios, o que dificulta uma organicidade e centralidade das políticas de formação de professores.

Em um desenho de organização do Estado nos moldes de uma federação, que é uma forma de organização político-territorial baseada no compartilhamento tanto da legitimidade como das decisões coletivas entre os níveis de governo, o objetivo seria o de compatibilizar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo (ABRUCIO; FRANZESE, 2007).

Finalizando a primeira parte, faz-se uma aproximação com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, que pode ser considerado como um método para a pesquisa de políticas educacionais, mas que no caso dessa pesquisa, a abordagem do ciclo de políticas se apresenta como uma ferramenta teórica para subsidiar a análise dos dados. De acordo com Mainardes e Stremell (2015), a primeira ideia de Ball e Bowe (1992) foi uma tentativa de caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas - a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Em 1994, Stephen Ball expandiu o ciclo de políticas, introduzindo outros dois contextos à ideia original que foram o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Portanto, têm-se a partir desse momento um ciclo composto por cinco contextos. Nessa pesquisa, utiliza-se o Contexto de Influência ligado à uma perspectiva de intenções de processo inicial, de quando surge as discussões e debates em torno de determinada política pública.

No **segundo momento**, têm-se a aproximação com o objeto da pesquisa e desenvolvimento do tema proposto, formação de professores. Este capítulo tem como objetivo discutir a formação de professores no Brasil em uma leitura do campo, bem como, a possível influência dos Organismos Internacionais nessas políticas. Considerando que os Organismos Internacionais, entre eles, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pautam as políticas educacionais em países como o Brasil, inclusive, as políticas de formação de professores.

O campo das pesquisas em políticas de formação de professores tem trabalhado e demonstrado que há uma sequência de políticas neoliberais a partir da década de 1990 em um processo de convergências de políticas, tanto globais quanto nacionais. Também observa-se que soluções paliativas se tornam soluções permanentes. Portanto, no primeiro subtópico a proposta é discutir a formação de professores pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB/1996 até o fim da primeira década do século XXI. Compreendendo que a LDB/1996 é um marco da educação brasileira após a Constituição Federal de 1988.

No segundo subtópico a discussão perpassa pela ideia de uma formação docente em tempos de neoliberalismo em que, a lógica estabelecida - compreendida como uma lógica eficaz - dá vazão a uma lógica reprodutivista. Os modelos instituídos de formação docente, na grande maioria dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil, contribuem significativamente para a perpetuação de um modelo capitalista de educação - modelo pronto de transmissão de conteúdo.

Tal condição alienante, mecanizada e desprovida de reflexão, demonstra o sucesso de um modelo institucionalmente estabelecido. Como superar tal modelo e ir além de uma educação mecânica, reprodutivista e de mercado é o desafio que se apresenta.

No **terceiro momento** desta dissertação, têm-se a metodologia que será empregada nesta pesquisa com vistas a atender os objetivos previamente estabelecidos. Logo, este capítulo pretende discutir acerca do método, além de apresentar os procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa na modalidade técnica de análise documental. Perpassa ainda pelo levantamento bibliográfico, extração dos documentos nos arquivos da Câmara dos Deputados e por conseguinte, a organização, análise e interpretação dos dados coletados.

Esta é uma pesquisa qualitativa, portanto, busca qualificar e compreender um fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte. Logo, constitui-se em uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental, tendo como escopo os documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara Federal. Compreendendo que, a análise documental propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O método empregado é o materialismo histórico dialético. Utiliza-se o método materialista histórico-dialético de interpretação da realidade com o objetivo de contribuir para desvelar o real e para uma possível modificação prática dessa realidade, possibilitando compreender melhor as contradições da sociedade capitalista. Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente (MASSON, 2007). Partindo desses pressupostos, têm-se uma discussão sobre o modo pelo qual a dialética materialista histórica pode auxiliar para a apreensão da realidade concreta a ser investigada.

No **quarto momento** têm-se uma leitura e análise sobre os dados encontrados. Ressalta-se que esse é o ápice da pesquisa, no qual é possível verificar no *corpus* de documentos

se de fato há elementos a corroborar ou refutar a proposta investigativa. Logo, esse instante oferece uma oportunidade de compreender o processo de formulação das políticas públicas educacionais, e nelas, as políticas de formação de professores e, também, observar se no âmbito da Comissão de Educação da Câmara Federal, houve alguma discussão a respeito de tais formulações e quais os atores mais recorrentes nesses debates.

No **quinto momento** estão as considerações finais e as indicações para futuras pesquisas sobre o tema. Muito embora essa dissertação não aborde as questões atuais no que diz respeito à educação brasileira e o seu total desmantelamento, tais questões são dinâmicas e, no que pese ao andamento das discussões acerca de políticas educacionais, verifica-se que nos últimos anos, principalmente após o Golpe de 2016, o debate público sobre tais políticas inexistiu. Têm-se um movimento de resistência e, pelo lado político, uma postura de minimização dos danos. Portanto, esse trabalho, alinhado a uma perspectiva crítica, busca expor as contradições sobre as quais se alicerça as políticas de formação de professores no Brasil sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o tema.

Destaca-se que, em tempos de dificuldades financeiras, precarização e desmonte da educação brasileira, principalmente em relação ao financiamento de pesquisas no Brasil, essa pesquisa conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E ATORES ENVOLVIDOS

Neste capítulo serão discutidos o tema das políticas públicas, os atores envolvidos na construção de políticas públicas, a organização e papel do Estado e o Ciclo de Políticas. As políticas públicas consistem na materialização da ação pública, sendo o Estado em movimento e a representação concreta das respostas que governos dão ao processo, que emerge da articulação entre os diversos grupos e atores, de modo que suas agendas e interesses sejam processados e hierarquizados (OLIVEIRA, 2019). Logo, há poderosas construções sobre políticas, advindas de estados subnacionais e que refletem uma colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.

Estado de Bem Estar Social, modelo keynesiano, Consenso de Washington, Neoliberalismo, fordismo são características, ou melhor, chaves para leitura de determinadas concepções de Estado nos séculos XIX e XX da modernidade ocidental e que devem constar nos escritos que se propõe analisar as mudanças pelas quais a sociedade passou e passa desde então.

Outro fator importante diz respeito à organização do Estado brasileiro no que se refere ao pacto federativo e, como após a Constituição Federal de 1988, a proposta de descentralização ocasiona múltiplos problemas, entre eles, o aprofundamento das desigualdades regionais.

Por fim, o último tópico deste capítulo apresenta o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e como ele pode auxiliar na análise das políticas educacionais e, especificamente no caso desta pesquisa, como o Contexto de Influência pode contribuir para a análise das políticas de formação de professores.

1.1 Políticas públicas e organização do Estado

Sabe-se que o Estado enquanto instituição sofreu inúmeras transformações, principalmente no que diz respeito à sua função de fiador da organização da sociedade. Constata-se que, durante os séculos XVIII e XIX, o principal objetivo do Estado era a segurança pública e a defesa externa. Com o passar dos anos houve a expansão da democracia e, por conseguinte, as responsabilidades do Estado se diversificaram. Atualmente, pode-se compreender que, ainda influenciado pelo assim chamado Estado de Bem Estar Social², a

²O conceito de *Welfare State* ou Estado Social de Direito nasce com base na concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão. Logo, todo indivíduo tem o direito desde o seu nascimento a um conjunto de bens e serviços que devem ser fornecidos diretamente através do Estado, ou indiretamente mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Dentre esses direitos pode-se destacar a cobertura

função do Estado é a de promover o bem estar da sociedade. Para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação e meio ambiente.

Como uma das formas para atingir os resultados, visto que, a sociedade é complexa e, por conseguinte, tal fator acarreta uma variedade de problemas, o Estado através do governo produz e utiliza de políticas públicas para atingir resultados e gerar o bem estar da sociedade. Segundo Matias e Jardimino (2019), as políticas públicas fazem parte do nosso cotidiano, o que obviamente influencia tanto o surgimento de novas políticas públicas, bem como, provoca modificações em políticas já existentes.

Para Howlett, Ramesh e Perl (2013) há várias definições de “política pública” e todas tentam captar a ideia de que a *policy-making* é um processo técnico-político que visa definir e compatibilizar objetivos e meios entre os atores sociais sujeitos a restrições. Segundo os autores, essas definições todas postulam que as políticas são ações intencionais de governos que contêm tanto algum ou alguns objetivos articulados, por mais que esses objetivos tenham sido precariamente identificados, justificados e formulados (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.6).

Para esta pesquisa, opta-se por uma das melhores definições de política pública por se tratar de uma definição mais aberta o que possibilita um melhor arranjo para os objetos da pesquisa. Nesse sentido, Jenkins (1978) *apud* Howlett, Ramesh e Perl (2013) define a política pública como:

[...] um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.8).

Esta definição é muito útil no sentido de esclarecer que o conteúdo de uma política compreende a “seleção de objetivos e de meios”. De certo modo, isso demonstra que uma política pública não é algo estanque, engessado. Segundo a definição de Jenkins, a *policy-making* seria um processo dinâmico e, portanto, a política pública é, em geral, o resultado de

de saúde e o oferecimento de educação em todos os níveis de ensino. Outro ponto que também deve ser resguardado pelo Estado diz respeito aos direitos dos trabalhadores, tais como, direito a um salário mínimo, auxílio desemprego, adicionais como insalubridade, periculosidade e transportes (MOTA, 2017). Ainda, segundo Morais e Streck (2004), o Estado de Bem Estar Social possui um papel interventivo e promocional e mais, pode ser caracterizado como um modelo de Estado que garante os tipos de mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político.

“um conjunto de decisões inter-relacionadas”. Logo, os governos raramente tratam os problemas com uma única decisão (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.8).

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos (SOUZA, 2006). Segundo a autora, nos Estados Unidos a área de política pública inicia-se no campo acadêmico e sem o estabelecimento de relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado. Ainda segundo Souza (2006), na Europa o processo de surgimento da área de políticas públicas é através de um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e mais, sobre o papel do governo, uma vez que, o governo é o produtor por excelência de políticas públicas.

Por outro lado, a política pública pode também ser compreendida como um processo que obedece a regras e, por conseguinte, segue uma série de etapas e com a finalidade de atingir determinado objetivo ou até mesmo, ser a resolução de determinado problema. Segundo Oliveira (2019), as políticas públicas seriam então a materialização da ação pública. Obviamente, essas ações decorrem de processos e, os mesmos, emergem da articulação entre os diversos grupos e atores, de modo que suas agendas e interesses sejam processados e hierarquizados. Logo, política pública pode também ser considerada como um sistema de ações sociais que compreende um esforço da sociedade e principalmente das instituições.

Infere-se que as políticas públicas são compreendidas como a totalidade de ações, metas e planos que os governos³ (nacional, estadual ou municipal) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e do interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.

No sistema representativo tal como experimentado no Brasil, o povo deposita em seus representantes do Legislativo Federal - deputados e senadores - seus anseios e demandas. Obviamente que os detentores de mandatos em exercício, sofrem pressões das instituições da sociedade civil (na concepção gramsciana) que atuam sobre o Poder Legislativo e muitas das vezes, as demandas da sociedade ficam em segundo plano. Trata-se de uma problemática do sistema representativo, todavia não é o foco deste trabalho debruçar-se sobre tal aspecto.

³ No âmbito de um federalismo *a la brasileira* – com três entes federados, cada qual com sua autonomia e responsabilidades. Esse modelo de descentralização inaugurado com a Constituição de 1988, fez com que os municípios fossem alçados ao *status* de ente federativo. No próximo subtópico são trabalhados os aspectos do federalismo brasileiro de forma a elucidar como se dá o processo de repartição de competências entre os entes.

Faz-se necessário esboçar o papel do Estado e de como ele passou a se organizar a partir da implantação das políticas chamadas de neoliberais. A discussão sobre as políticas neoliberais ganhou espaço na década de 1980 e, no Brasil, foram realmente implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, ganhando força e ocupando espaço na década de 1990. Esse é um movimento importante para a compreensão das políticas ainda hoje em curso no Brasil, sendo imperativo uma leitura de todo o período.

Segundo a literatura, o Neoliberalismo é uma tentativa de recuperar os pressupostos do liberalismo econômico do século XVI e XVII. Há nesse sentido uma defesa do Estado Mínimo e uma contraposição ao modelo denominado de Keynesianismo, também chamado de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). Todavia, menciona-se que, o estudo do neoliberalismo pela governamentalidade⁴ leva a certos desvios em relação às abordagens dominantes ou às linhas de clivagem estabelecidas (DARDOT; LAVAL, 2016).

O modelo keynesiano defende que o Estado não deve se ausentar de suas responsabilidades, deixando a sociedade sob domínio da lei da oferta e da procura e nas mãos do mercado, mas sim o Estado deve participar das suas responsabilidades sociais, auxiliando no desenvolvimento da economia. Ainda de acordo com Morais e Streck (2004) a construção de um Estado como *Welfare State* está ligada a um processo histórico que acompanha o desenvolvimento do projeto liberal transformado em Estado de Bem Estar Social no transcurso das primeiras décadas do século XX. Ressalta-se que a passagem do projeto liberal para o *Welfare State* vincula-se à luta dos movimentos operários pela conquista de uma regulação para as chamadas questões sociais. Segundo Morais e Streck (2004) são os direitos relativos às relações de produção e seus reflexos que vão impulsionar tal passagem.

Por outro lado, têm-se o neoliberalismo que põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal (AZEVEDO, 2004). Com um slogan de “Menos Estado e Mais Mercado”, essa máxima sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico. Segundo a autora, as correntes neoliberais apoiaram-se fortemente nas formulações de Hayek, tomado como expoente desta tradição de pensamento

⁴ Dardot e Laval explicitam na obra *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* que a obra se propõe a examinar os caracteres diferenciais que especificam a governamentalidade neoliberal. Portanto, não se trata aqui de procurar restabelecer uma simples continuidade entre liberalismo e neoliberalismo, como se costuma fazer, mas sublinhar o que constitui propriamente a novidade do neoliberalismo, o que implica ir contra a tendência que consiste em apresentar o neoliberalismo como um “retorno” ao liberalismo original ou uma “restauração” deste último após longo eclipse que se seguiu à crise dos anos 1890-1900 (DARDOT; LAVAL, 2016, p.32).

e também Milton Friedman⁵ cujas formulações guardam identidade e coerência com as de Hayek e, notadamente, com o Consenso de Washington⁶ em 1989 essas ideias passam a ganhar materialidade (AZEVEDO, 2004, p.10-11).

Segundo Silva (2005) no final dos anos 1980, as políticas neoliberais foram apresentadas como a única alternativa aos países em desenvolvimento, em uma indicação de que, ao adotarem as medidas impostas por tais políticas, esses países pudessem inserir-se na modernidade. Obviamente que se tratava apenas de falácias, uma vez que, ao contrário das projeções, os governos nacionais foram submetidos a exigências políticas e econômicas que os tornariam ainda mais frágeis. De acordo com Frigotto (1999) *apud* Silva (2005), as políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo aos homens de negócio e não aos interesses dos que delas precisavam.

De certo modo as transformações na economia política do capitalismo no final do século XX acarretaram mudanças profundas. De acordo com Harvey (2008) são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado. Importante frisar que, dentro de uma perspectiva de capitalismo fordista, há um incentivo ao consumo. Segundo Harvey (2008), o fordismo⁷ reconhecia que a produção em massa significava consumo de massa, logo, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia. Isso evidencia um novo tipo de sociedade

5 Milton Friedman foi um economista norte-americano e ideólogo do liberalismo em sua versão conservadora da nova direita, notadamente de uma tendência que sustenta proposições para as políticas implementadas nas décadas de 1980 e 1990 e com influências até nos dias atuais. De acordo com Deitos (2007), Friedman na obra *Capitalismo e Liberdade*, de forma marcante, define-se como um liberal convicto, repudiando outras versões do liberalismo, especialmente a tendência ocorrida nos Estados Unidos quando da implementação das políticas keynesianas, constituintes do chamado Estado de Bem-Estar Social, das quais é crítico fervoroso, por entender que desfiguraram e romperam com a tradição contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico.

⁶ Segundo Silva (2005) em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economia em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. O documento originado desta reunião ficou conhecido como Consenso de Washington e de acordo com Kuczynski e Williamson (2004) *apud* Silva (2005) tal documento imprimiu efetivamente o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes.

⁷ De acordo com David Harvey em sua obra *Condição Pós Moderna* (2008) a data inicial do fordismo deve por certo ser 1941, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearbon, Michigan.

democrática, racionalizada, modernista e populista. A coadunar com essa afirmação, têm-se ainda que, a proposta fordista se vincula no ideário de gerenciamento e racionalização científica do trabalho capitalista que tanto acenam para a superação de barreiras, quanto acomodam os interesses pela obtenção do melhor rendimento do trabalhador e do maior lucro possível (MEIRA; GIARETA, 2020).

Oliveri (2014), ao se referir às reformas neoliberais, afirma que tais reformas se pautam dentro da lógica da preparação dos indivíduos para atender as exigências do sistema capitalista, dos modos de produção e de sociabilidade difundidos pelo capital. Para a autora, um dos mecanismos utilizados pelo sistema capital é a atuação do Banco Mundial⁸. Como um dos agravantes, têm-se que o BM não vê a necessidade de contratação de novos professores, recomendando a redistribuição e “reciclagem” dos já contratados. Outro ponto é a superlotação de salas de aulas, justificada pelo banco devido sua relação econômica, no qual, lotando uma sala, economiza-se em número de docentes contratados e viabiliza investimentos em cursos de formação em serviço (OLIVERI, 2014). Ora, objetivamente isso é uma contradição, visto que, o próprio organismo indica que essa formação em serviço se dê na modalidade a distância, novamente pela razão de mercado economicista.

Ainda tratando do BM, constata-se que na área educacional o banco faz a defesa de uma proposta que vê a educação como um investimento e não mais como um direito para todos. Logo, para facilitar o seu “comércio” em nível global, necessita acabar com as regras nacionais e os traços de identidades locais, abrindo espaço para a ascensão de uma educação “mundializada”, mais homogênea e facilmente vendável (SIQUEIRA, 2004). Nesse sentido, Silva (1999) aponta que, a ampliação de poderes do BM e o disciplinamento por ele proposto, fizeram-se na cunhagem de reformas administrativas, nos ajustes estruturais e nos planos de estabilização econômica. No caso da educação pública,

[...] o banco passou a elaborar uma série de documentos políticos de definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado, transferência dos serviços públicos para o setor privado e implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação (SILVA, 1999, p.202).

⁸De acordo com informações extraídas do site das Nações Unidas, o Banco Mundial é parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. Segundo o site, o apoio do Banco a esses projetos busca impulsionar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com redução da pobreza e da desigualdade. A parceria vai muito além do aspecto financeiro. O Banco traz conhecimento de ponta e experiência internacional para ajudar o País a lidar com as suas questões mais complexas e transformadoras, e também leva e adapta o conhecimento brasileiro a outros países. Fonte: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>.

Portanto, uma discussão sobre a organização do Estado a partir dos anos 1990 necessariamente precisa evidenciar esses fatos de modo a apontar como no Brasil passamos de um governo notadamente neoliberal e seu conjunto de reformas e privatizações - Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) - para um governo de igual modo neoliberal todavia, de base popular - Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) - e as políticas públicas pós Constituição Federal de 1988 possuem um mesmo formato, um mesmo desenho. Segundo Trípodi e Souza (2018), isso se dá em razão de os padrões de administração pública ocuparem posição central na agenda global e pautarem a condução de políticas educacionais em muitos países, sendo conduzidas por governos de diferentes espectros político-ideológicos⁹. Segundo as autoras,

No Brasil, a eleição de Lula, pelo Partido dos Trabalhadores, em 2002, e a sua reeleição em 2006, bem como a de Dilma Rousseff, do mesmo partido, em 2010 e 2014, também não se traduziram em iniciativas governamentais que descontinuassem orientações que vinham pautando a gestão pública desde o início dos anos 1990, no que tange tanto às lógicas de regulação mobilizadas quanto à interação entre Estado e atores não estatais, tanto na formulação quanto na implementação de políticas públicas de corte social (TRÍPODI; SOUSA, 2018, p. 231).

Diante desse cenário, infere-se que dadas as necessidades impostas pela realidade concreta, a partir dos dados levantados pelas redes educacionais e através de pesquisas, seminários e debates sobre a formação docente para a educação básica, o Ministério da Educação (MEC) percebeu no período tratado a necessidade de implementar novas políticas relativas à docência. Embora conforme o entendimento de Gatti (2010), essas políticas não tocaram as questões essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares.

Pode-se afirmar, no que tange às reformas educacionais, que estamos próximos do que Stephen Ball (2001) denomina de “convergência de políticas” ou transferência de políticas. Ao utilizar este termo, Ball (2001) especifica até que ponto há um desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo em uma perspectiva de globalização. Ora, se determinado Estado se compromete a adotar medidas acordadas com organismos internacionais globais, obviamente que há um abarcamento dos campos numa concepção única de política para a competitividade econômica, o que dificultaria ao governo do momento estabelecer uma dinâmica diferente de propostas, uma vez

⁹ Destaca-se que, no trabalho citado, as autoras trazem o conceito de “permeabilidade do Estado”, por entendê-lo como uma importante categoria analítica para se examinar as experiências recentes que ilustram as duas lógicas de interação entre Estado e iniciativas que lhe são externas, focalizando a educação básica: apropriação do *éthos* privado à gestão da educação básica pública e a dispersão de oferta da educação básica para atores da sociedade civil (TRÍPODI; SOUSA, 2018, p.231).

que, o Estado brasileiro já se comprometeu via acordos com uma plataforma mundial de reformas, privatizações, controle fiscal, etc.

Nota-se que há um conjunto de problemáticas conceituais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo (no Estado Brasileiro) e isso reflete nas políticas educacionais. Assim, há um desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas, originárias do Estado-Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, uma necessidade para que tais Estados estejam imbricados em um processo de mercantilização global. Esse também é um fator que objetivamente induz a um crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação.

Nesse sentido, a pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo em busca de consolidação e distinto no que diz respeito às pesquisas educacionais. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), tem-se observado no Brasil um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa e eventos específicos de políticas educacionais. Isso demonstra uma preocupação dos pesquisadores no sentido de ampliar a discussão sobre os referenciais teóricos-metodológicos das pesquisas que estão sendo desenvolvidas, bem como, dos referenciais teóricos-metodológicos que têm sido propostos para a análise de políticas.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) indicam que além de pesquisas sobre políticas educacionais propriamente ditas, faz-se necessário reflexões e discussões sobre questões teórico-metodológicas da pesquisa desse campo com o objetivo de propulsionar avanços qualitativos na pesquisa de/sobre políticas educacionais. Isso significa que o pesquisador ao buscar o uso consciente e reflexivo de tais referenciais, o façam de modo a empregá-los de forma mais densa e aprofundada.

1.2 O papel do Estado na elaboração de políticas públicas e os grupos de interesses

Notadamente, infere-se que as políticas públicas estão em todas as áreas e, tratando-se de políticas de formação de professores, tema desta dissertação, tais políticas influenciam positivamente ou negativamente no processo educativo. Uma gestão que dá prioridade às ações de qualidade focadas na educação indica o desejo de garantir o acesso ao conhecimento para todos e, conseqüentemente, construir um país menos desigual.

No debate sobre as políticas públicas obviamente cabe uma resposta a fim de elucidar qual o papel do Estado na sua definição e implementação. Conforme já explicitado, a complexidade do processo de discussão sobre determinada política pública não deve se dar tão somente pelas pressões dos grupos de interesses, muito menos o Estado deve optar por políticas públicas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder. Segundo Souza (2006), é preciso uma certa autonomia no processo de definição de políticas públicas de acordo com uma concepção moderna de organização do Estado e da sociedade. Na prática, isso demonstra que o Estado detém uma certa autonomia no que diz respeito a um espaço de atuação, embora esse espaço seja permeado por influências externas e internas.

Percebe-se que outros segmentos, que não os governos, se envolvem na formulação de políticas públicas e são denominados de grupos de interesses, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo. Importante destacar ainda que o Brasil, via acordos internacionais desde a década de 1990, vem seguindo a linha orientadora proposta pelo FMI, BM e outros Organismos Internacionais, tais como Unesco, Unicef e OCDE.

O Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais - em grande medida em razão da crise da dívida externa - alterou a relação entre Estado e sociedade civil. Silva Júnior (2003) destaca que, o movimento reformista não deve ser apontado como um fato de um único país, trata-se de um movimento mundial, com as especificidades de cada um, mas que mantém traços de identidade em todos eles, segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista.

Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública. O Brasil mesmo tendo suas peculiaridades, no escopo das reformas da década de 1990 se submeteu ao figurino do capital, desenhado pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o BM (SILVA JÚNIOR, 2003). Com essas reformas, a ênfase muda do estado provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados. Logo, têm-se um Estado modernizado, um Estado gestor voltado para a reprodução do capital. Portanto, as reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais, provocando e aprofundando ainda mais as desigualdades sociais (*op. cit.*).

Segundo Trípodí (2012), a organização e funcionamento do aparato estatal passaram por transformações a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE),

elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado- MARE, (Brasil, 1995), sob a liderança do então ministro Bresser-Pereira. Dentre as propostas destacam-se:

[...] o desenvolvimento do conceito de núcleo estratégico do Estado, segundo o qual seriam separados setores de atividades exclusivas e não exclusivas do Estado, definindo um novo setor de propriedade pública não estatal. A articulação entre o núcleo estratégico e cada um dos setores envolvidos se daria, então, por contratos de gestão, que, em linhas gerais, pode ser entendido como um instrumento pelo qual se concebe certo grau de autonomia administrativa às agências executivas em troca de compromisso de resultados (TRÍPODI, 2012, p.34).

Portanto, a mudança ocasionada pela reorganização do Estado provoca uma mudança sobre o objeto de controle, que deixa de ocorrer sobre os processos para se efetivar, principalmente, sobre os resultados (TRÍPODI, 2012). Nesta perspectiva, é preciso compreender como se dá a regulação na perspectiva dos entes federados dentro do contexto brasileiro. Tratar da desarticulação entre tais entes é uma tarefa importante, uma vez que, no Brasil, um dos dramas da educação brasileira é a questão das políticas de formação de professores. Logo, faz-se necessário caracterizar como se dá o processo de federalismo em nosso país. Segundo Sampaio (2018), é necessário conhecer sobre o significado, o objetivo e o funcionamento do sistema federativo nacional.

De acordo com Fernandes (2015), a forma de Estado deve ser entendida como a distribuição do poder político em função de um território. Pode-se afirmar então que se trata da forma como o poder político é exercido dentro de um território. Existem várias espécies ou tipos de Estado¹⁰. Um dos tipos é o federalismo que, segundo Abrucio (2010) é uma forma de organização territorial e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos. Com relação ao federalismo brasileiro, com a Proclamação da República em 1889, pode-se constatar que a federação nasce em outra direção, na perspectiva da descentralização (OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Essa forma de organização deu aos entes federados uma maior capacidade de organização, todavia, à maior descentralização corresponde também uma maior desigualdade.

¹⁰ Segundo Fernandes (2015) o Estado Unitário é a forma de Estado na qual não há uma distribuição geográfica do poder político em função do território. Já o Estado Regional há uma distribuição do poder às regiões, tanto de competência administrativa quanto de competência legislativa, existindo atualmente na Constituição da Itália. Estado Autônomo é também uma forma de Estado em que há descentralização administrativa e legislativa para os entes, existindo atualmente na Espanha. O Estado federal é a forma de Estado em que há distribuição geográfica do poder político em função do território. Confederação não é uma forma de estado propriamente dita segundo Fernandes (2015), se apresentando mais como uma junção de Estados, na qual há uma distribuição geográfica do poder político em que todos os entes participantes desta confederação são dotados de soberania.

Enquanto no Estado unitário o governo central é anterior e superior às instâncias locais, e as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica e piramidal, nas federações vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos (ABRUCIO, 2010, p.41).

Logo, têm-se na prática mais de um agente governamental legítimo na definição e elaboração das políticas públicas. De acordo com Oliveira e Souza (2010), essa tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração entre União e os demais entes federados é fundamental para entender como se desvelam as políticas educacionais.

Compreendendo que o direito à educação, conforme preconizado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, pressupõe igualdade de condições para todos, essa compreensão contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo. Conforme Oliveira e Souza (2010), a estrutura do pacto federativo é particularmente importante para as políticas públicas, uma vez que interfere diretamente nas temáticas da democracia e da igualdade. Ressalta-se que a transferência de responsabilidades para os estados, notadamente induziu a cada um desses estados a darem tratamentos diferenciados à educação. Logo,

[...] o que se manifesta nos estados do Sul e Sudeste que assumiram a responsabilidade pelo atendimento educacional e construíram, ao longo do século XX, sistemas próprios de ensino, recorrendo subsidiariamente aos municípios; o dos estados do Norte e Nordeste em que estes se omitiram de construir um sistema de ensino de massas e tal responsabilidade foi precariamente assumida pelos municípios (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p.16).

Notadamente em 1996, com a criação do Fundef¹¹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), começa-se a estabelecer critérios mais precisos de repartição de recursos, de modo que, se articulassem aportes financeiros às respectivas responsabilidades. Segundo Oliveira e Souza (2010), utilizou-se como medida de equivalência um valor comum de gasto por aluno em cada estado, isso facilitou um processo de redistribuição dos recursos. Todavia, esse tipo de solução é apenas paliativo em um universo de desigualdades regionais. Para os autores, a solução mais simples e direta para a desigualdade regional seria uma reforma tributária que alinhasse responsabilidades com as políticas sociais e condições financeiras de efetivá-las. Ora, sabe-se que no Brasil os entraves políticos para o manejo de reformas, tais como a tributária, que obviamente atingiria as elites brasileiras, são entraves históricos.

¹¹ Em 19/12/2006 foi criado pela EC nº 53 o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O Fundeb substituiu o Fundef.

No âmbito da discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que vigora atualmente e que tem o prazo compreendido entre os anos de 2014 a 2024, ressurgiu como tema para o debate a ideia de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Salienta-se que durante a discussão sobre a Leis de Diretrizes e Bases (LDB/1996), este tema também teve certa visibilidade. Esse sistema consistiria em,

[...] no redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e, sempre que necessário, financiador dos sistemas de ensino (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um (CONAE, 2008, p.11).

De acordo com Oliveira e Souza (2010), esse sistema se aproximaria de uma formulação tipo Sistema Único tal como o Sistema Único de Saúde (SUS). Embora cabível, a analogia possui algumas limitações e, especificamente no caso da educação, a forma de cooperação, além da normativa comum, se materializaria pela via financeira ou, ainda, pela assistência técnica. Assim, a adoção de um SNE enfrenta dificuldades políticas para ser viabilizado, considerando que o mesmo não se concretizou nem na Constituição Federal de 1988 e muito menos na LDB de 1996. Tal fato diz respeito a sua adoção por parte dos entes federados, uma vez que, sua imediata adoção implicaria uma adesão a diretrizes comuns e a federação é uma das cláusulas pétrea de nossa Constituição. Portanto, dadas as dificuldades de uma modificação mais ampla que estabeleça um sistema nacional de educação ou uma reforma tributária, as relações entre os entes federados se dão de maneira assimétrica e, logo, faz-se necessário o estabelecimento de ações pactuadas e sistêmicas.

Para Abrucio (2010), a visão descentralizadora teve efeitos positivos no campo das políticas públicas, com a criação de alguns planos de âmbito nacional, tais como, Programa Saúde da Família (PSF) e o Bolsa Escola (atualmente Bolsa Família), que foram programas que nasceram através da iniciativa de prefeitos e da sociedade local. Todavia, muito embora os resultados positivos se desvelassem na realidade concreta, os resultados negativos também foram produzidos. Percebe-se ainda mais a heterogeneidade entre os municípios em termos financeiros, políticos e administrativos (ABRUCIO, 2010).

Após essa breve, mas importante discussão a respeito de como se organiza o Estado e sua forma de federalismo, pode-se observar que, devido a fragmentação e desorganização dos

entes, a arena de formulação de políticas públicas sofre a influência de diferentes grupos de interesses, sejam eles ligados aos próprios entes federados - tais como associações e sindicatos - bem como os grupos empresariais da educação que, no escopo do período analisado por este trabalho, ganharam destaque dentro do processo de formulação de políticas educacionais. Tais grupos são denominados de atores e desempenham importante papel, seja apresentando reivindicações ou executando ações que, posteriormente, serão transformadas em políticas públicas.

Neste contexto, os atores privados se constituem nas organizações não governamentais, nos sindicatos, nas organizações de classe e, no que diz respeito às políticas educacionais de formação de professores, têm-se como duas das principais organizações a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Fundada em 16 de março de 1978, a Anped atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como, o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. E mais, a produção científica relevante de seus membros, constitui-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

A Anped é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação¹².

¹² As informações apresentadas foram retiradas do próprio site da entidade na aba sobre a constituição e historicidade da instituição.

Outra importante entidade é a Anfope¹³ que é originária do movimento de educadores na década de 1970 e que tem como um dos seus objetivos fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação. Segundo o Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope¹⁴ realizado em 2016, o surgimento da entidade se deu em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação. Tanto Anped quanto Anfope são dois atores importantes no que diz respeito ao campo de pesquisas em políticas educacionais bem como, especificamente, do campo de formação de professores. Ambas coadunam do mesmo entendimento de que o pensamento educacional brasileiro precisa manter um compromisso assumido com uma escola pública, laica, gratuita, inclusiva e socialmente referenciada em todos os níveis e modalidades e para todos os cidadãos brasileiros.

Ainda dentro do escopo de grupos de interesses, há a atuação dos movimentos ditos como “colaboradores”, ou ainda, “amigos da educação”. Se encaixam neste perfil grupos como Fundação Lehman, Fundação Itaú, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna e, um grupo que se articula muito bem nas arenas políticas e com muita atuação no Congresso Nacional, denominado de Todos pela Educação¹⁵. Esse movimento, descrito pela própria entidade como um grupo suprapartidário e independente, destaca que atua sem receber recursos públicos e tem por missão, contribuir para melhorar a educação básica no Brasil. Ora, bem sabemos que não existe neutralidade na educação logo, qualquer atuação de movimentos tais como este possuem sim uma intenção, uma proposta e mais, ainda tendo como apoiadores as fundações supracitadas anteriormente.

¹³A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada uma Assembleia Extraordinária com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL” (ANFOPE, 1990, p. 5). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que teve como primeiro presidente o prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (DOCUMENTO FINAL DO XVIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2016 p.7)

¹⁴ Disponível em: < https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf>. Acesso em: março de 2021.

¹⁵De acordo com informações retiradas do próprio site da entidade, o Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>.

No processo de mundialização da educação via atuação dos Organismos Internacionais e suas políticas globalizantes, o professor se torna o principal agente da formação do cidadão resiliente, necessário à “paz” e à coesão social em uma perspectiva do bom cidadão conformado dentro do escopo neoliberal globalizante. O cidadão resiliente é o sujeito neoliberal e o papel da educação e da formação nesta sociedade neoliberal é tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes possibilite resistir sem quebrar a situações adversas, agressivas e, até violentas que a vida certamente irá lhes colocar (TAVARES, 2002 *apud* COELHO, 2017). Esta proposta do cidadão resiliente faz com que o professor ganhe uma centralidade no processo de convencimento e conformação das classes subalternas, ora como protagonista, ora como obstáculos para a implementação das contrarreformas educacionais neoliberais (COELHO, 2017).

1.3 A abordagem do Ciclo de Políticas

Ultimamente têm-se utilizado as contribuições da “*policy cycle approach*” ou “abordagem do ciclo de políticas” para a análise de políticas educacionais no Brasil. A abordagem do ciclo de políticas utilizada nesta pesquisa foi aprimorada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores¹⁶ no final da década de 1980 e início da década de 1990. De acordo com Ball e Bowe (1992):

Os textos de políticas não são fechados, seus significados não são fixos nem claros, e a transferência de significados de uma arena de políticas e de um *site* educacional para outro está sujeita a derrapagens e contestações interpretativas. Esses textos fazem parte de um ciclo de políticas que consiste em arenas e locais significativamente diferentes nos quais uma variedade de interesses está em jogo (BALL, BOWE, 1992, p.97) (*tradução nossa*).

A primeira formulação do ciclo foi a introdução de um ciclo contínuo constituído por três facetas, também chamadas de arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta ligada ao sentido oficial é a política pública emanada do governo, articulada pela burocracia estatal e também ligada à uma perspectiva de intenções de processo inicial, de quando surgem as discussões. A segunda faceta é ligada à forma, ou seja, os textos políticos e textos legislativos, que dão forma à política proposta. E por último, a faceta

¹⁶ Segundo Mainardes (2018) a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a partir de 1988.

da política em uso, que faz referência aos discursos e as práticas institucionais (MAINARDES, 2018). Ainda, de acordo com o autor:

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2018, p.2).

Para Mainardes (2018), Stephen Ball e Richard Bowe romperam com a formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Constataram que havia uma variedade de intenções e de disputas que influenciavam o processo político e a formulação inicial do ciclo parecia estar muito restrita, uma vez que, não representavam de fato o processo político de formulação de políticas. Ainda de acordo com Mainardes (2018), no livro *Reforming education and changing schools*¹⁷, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas.

Assim, Stephen Ball considera a abordagem do ciclo de políticas como um método para análise de políticas educacionais. Também, pode-se considerar que se trata de uma ferramenta teórico-metodológica muito importante para fundamentar a análise de políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49).

Nesse sentido, a compreensão do processo de formulação de políticas pode ser entendida como um ciclo no qual as políticas são formuladas e recriadas. Inicialmente, Stephen Ball propõe um ciclo contínuo de formulação de uma política constituído de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em 1994, no livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”*, Stephen Ball acrescenta dois novos conceitos, que são o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da

¹⁷Nesse livro, Bowe e Ball rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão (MAINARDES, 2018, p.3).

estratégia política. De acordo com Mainardes e Stremel (2015), a inserção desses dois novos conceitos teve como objetivo aprimorar o ciclo de políticas. Ainda segundo Oliveira e Lopes (2011), tal inserção atende a uma percepção do autor no sentido de minimizar a dicotomia proposta/implementação e também para atender a uma agenda curricular crítica.

O ciclo de políticas pode ser compreendido como um instrumento heurístico, assim, deve ser o ponto de partida para análise de políticas curriculares e políticas educacionais (MAINARDES; STREMEL, 2015). Logo, o mesmo oferece uma estrutura conceitual para a análise, podendo ser adaptado à política a ser estudada. Ainda, para os autores, mesmo oferecendo uma estrutura conceitual, o uso do ciclo de políticas necessita de uma base referencial teórica capaz de subsidiar a análise da política investigada, portanto, um diálogo entre o referencial analítico e o referencial teórico.

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.157), os três contextos principais do ciclo de políticas estão ligados e inter-relacionados, logo, ambos possuem arenas, lugares e grupos de interesses que disputam entre si o protagonismo na elaboração de determinada política pública.

As contribuições da abordagem do ciclo de políticas são significativas no campo das políticas educacionais. Tal constatação se dá, uma vez que, a abordagem do ciclo de políticas oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas públicas. Têm-se uma análise completa desde as influências no processo de formulação até como se dão as interpretações e complexidades do processo de implementação no campo da prática. Conforme Mainardes e Stremel (2015), há um rompimento dos modelos lineares de análise de políticas. Outro ponto importante é que a abordagem do ciclo de políticas, por não ser uma abordagem superficial, traz consigo a possibilidade de uma análise mais crítica concatenada em uma perspectiva de análise do sistema social. Isso fica evidenciado quando se faz uma análise do Contexto de Influência e do contexto de estratégia política dentro de uma ideia de macro contexto.

A utilização da abordagem do ciclo de políticas em diferentes países se dá na forma de um “método” para a análise de políticas (MAINARDES, 2018). Nesse sentido, alguns trabalhos apresentam os contextos principais do ciclo de políticas que são influência, produção e contexto da prática e pode-se encontrar outros trabalhos que exploram conceitos que foram desenvolvidos no âmbito das discussões da abordagem, que são de acordo com Mainardes (2018, p.7), “política como texto, política como discurso, crítica à noção de implementação de políticas, o contexto da prática como espaço de produção de políticas”.

No contexto das pesquisas em políticas educacionais no Brasil, Mainardes (2018) aponta que no final da década de 1990 alguns trabalhos já citavam Stephen Ball, todavia, o uso do ciclo de políticas em pesquisas brasileiras iniciou-se nos anos 2000 e sobressaíram-se os trabalhos dos pesquisadores e pós-graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Destaca-se também o trabalho em que Mainardes e Stremel (2015) apresentaram um levantamento de 145 trabalhos que utilizaram a abordagem do ciclo de políticas (livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações). Isso demonstra que a abordagem do ciclo de políticas tem despertado o interesse de pesquisadores da área de Educação, principalmente vinculados aos campos de Política Educacional e Currículo (MAINARDES, 2018).

Para esta crescente utilização da abordagem do ciclo de políticas, Mainardes (2018) apresenta duas hipóteses. A primeira seria o fato de que a abordagem se constitui em um método para a análise de políticas e nesse sentido, oferece elementos teóricos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Outra hipótese é a de que a literatura em Língua Portuguesa sobre referências teórico-metodológica para a análise de políticas é ainda muito restrita (*op.cit.*). Todavia, a utilização do ciclo de políticas é de alguma maneira complexa, visto que, demanda diversas investigações e, segundo o autor, necessita da adoção de um referencial teórico que dê sustentação para a análise de políticas específicas.

1.3.1 O Contexto de Influência do Ciclo de Políticas

O Contexto da Influência é o *locus* propriamente dito onde as políticas públicas normalmente são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006). Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo, dos atores privados e do processo legislativo.

Nesse caso, constituem-se em arenas de *stakeholders group*¹⁸: os *stakeholders* ou grupos de interesses são pessoas ou grupos de pessoas, institucionalizadas ou não, que participam e/ou possuem objetivos em comum com as organizações, e, portanto, as influenciam e são

¹⁸ De acordo com Freeman (1984) *apud* Singh, Freitas e Valadão Jr (2019), o termo *stakeholder* foi redescoberto nos anos de 1970, por pesquisadores da teoria dos sistemas, tendo Russel Ackoff como líder. O *Stanford Research Institute* (SRI) argumentava que os gestores precisavam entender as preocupações dos acionistas, colaboradores, clientes, fornecedores, credores e da sociedade, a fim de desenvolver objetivos que estes *stakeholders* iriam apoiar, uma vez que, esse apoio seria necessário para o sucesso, à longo prazo, da organização.

influenciadas, direta ou indiretamente por elas (SINGH; FREITAS; VALADÃO JR, 2019, p.5). Têm-se ainda as redes políticas/sociais internacionais que, através da circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções, também atuam nessas arenas. Esses Organismos Internacionais, tais como, Unesco, Banco Mundial e FMI influenciam o processo de formulação de políticas nacionais. Logo, há uma migração de políticas internacionais que são recontextualizadas em cada nação.

Por conseguinte, têm-se o que Stephen Ball denomina de convergências de políticas, dado que os governos assumem os acordos herdados de governos anteriores e dão sequência a determinadas políticas por determinações desses Organismos Internacionais. Logo, uma discussão a respeito das políticas educacionais e no caso em tela, de políticas de formação de professores, necessariamente deve-se debruçar no sentido de compreender como essas influências de fato se dão e como elas se materializam nos documentos oficiais.

Nesta pesquisa, a utilização da abordagem do ciclo de políticas perpassa pela análise do Contexto de Influência e, compreendendo que o ciclo de políticas é uma ferramenta teórico-metodológica, faz-se a opção por utilizá-la como um aporte teórico para uma reflexão e leitura crítica das forças que atuam e influenciam as políticas de formação de professores no Brasil, no recorte temporal já explicitado. Tendo em consideração que uma análise a partir desse contexto deve considerar a historicidade da política investigada e mais, que também se faz necessário uma leitura a partir das escalas internacional/global, nacional e local (Mainardes, *op. cit.*). Assim, para o autor, a análise crítica dos textos de políticas envolve:

[...] a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p.13).

Logo, a opção pela utilização da abordagem do ciclo de políticas neste trabalho busca a base ontológica¹⁹ das políticas de formação de professores que se constituíram no período

¹⁹ De acordo com Mainardes (2015), a base ontológica da política está relacionada ao conceito de epistemologia profunda. Pensar sobre a base ontológica da política demanda refletir sobre questões abrangentes, tais como: Quais as finalidades da política? Para quem foram pensadas? Com base em quais pressupostos de sujeito, de sociedade, de educação? Quais as relações de poder envolvidas em todos os processos e espaços? Qual a nossa visão de mundo e de que forma ela interfere na análise de dados e na construção da episte-metodologia da pesquisa? Quais os valores que orientam as nossas análises e em que medida estes reforçam discursos e práticas das quais não compartilhamos? E mais, a base ontológica da política pode ser explicada como apreensão da essência da política, aquilo que ela realmente é. Nesse sentido, essa apreensão demanda ir além da descrição e análise, mas buscar atingir o nível da compreensão (MAINARDES; TELLO, 2016).

compreendido entre os anos 2000 a 2010. Abrangendo todo o contexto de políticas neoliberais advindas das décadas de 1980 e 1990, investigar como se constituiu a formulação dessas políticas e se houve discussões a respeito de tais formulações no Parlamento brasileiro, mais especificamente na Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DO CAMPO, GOVERNOS E ATORES

Este capítulo tem como objetivo discutir a formação de professores no Brasil em uma leitura do campo, bem como, a influência dos Organismos Internacionais nessas políticas. Destarte, toda discussão do envolvimento dos atores, tais como a Anped e a Anfope, há que se observar como Organismos Internacionais, entre eles, Banco Mundial, OCDE e Unesco, pautam as políticas educacionais em países como o Brasil. Conforme já explicitado em outros tópicos, há nesse sentido uma sequência de políticas neoliberais a partir da década de 1990 em um processo de convergências de políticas tanto globais quanto nacionais.

Outro fator que merece ser observado no que diz respeito às políticas de formação de professores é o fato de que soluções paliativas tornam-se soluções permanentes. Portanto, há que se pensar em propostas sólidas, bem articuladas e que as mesmas se tornem políticas de Estado e não políticas de governos como as que se pôde observar ao longo do tempo no Brasil.

Desse modo, este capítulo no seu primeiro tópico apresenta a formação de professores no Brasil pós LDB/1996 até o fim da primeira década do século XXI. Importante demonstrar que, mesmo com a LDB/1996 há um grande número de legislações esparsas, o que demonstra como é sonogada no Brasil a formação de docentes e, como essa pesquisa tem por marco temporal a primeira década do século XXI, faz sentido iniciar pela LDB/1996, visto que, tal documento é um marco no contexto brasileiro pós Constituição Federal de 1988.

No segundo tópico, apresenta-se uma discussão acerca da formação de professores em um contexto neoliberal, bem como, o processo de desconsideração dessa formação em face de uma lógica reprodutivista. Evidencia-se que as constantes reformas educacionais obedecem a uma caracterização e disciplinamento que coadunam com o mundo capital. Logo, tais reformas se justificam como necessárias para a adequação do sistema de ensino às novas exigências do mundo do trabalho e desse modo, devem ser compreendidas, em seus pressupostos políticos-pedagógicos, como política inerente às mudanças do trabalho sob a mediação do capital (MEIRA, GIARETA, 2020, p.117).

2.1 Formação de professores no Brasil pós LDB/1996: a temática no início século XXI

É importante fazer uma leitura histórica sobre como se deu o processo de formação de professores no Brasil a fim de compreender como, até os dias atuais, não existe uma proposta clara e objetiva de como se deve formar os futuros professores. Para Gatti (2010), a formação

docente constitui-se como um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas e uma das chaves para entender suas transformações. A autora explicita, ainda, que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. Isso corrobora no sentido de que muitas já foram as emendas e reformas e isso resultou apenas em fragmentação formativa.

É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

Como marco temporal para análise desta dissertação tem-se a primeira década do século XXI (2000-2010), todavia, faz-se aqui um esboço de como se constitui historicamente a formação docente no Brasil. Segundo Saviani (2009), a questão da formação de professores passou a exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. Portanto, é a partir desse momento que se deriva o processo de criação de escolas normais como instituições encarregadas de preparar professores. Assim sendo, no final do século XIX, inicia-se a formação de docentes para as “primeiras letras” com a criação das Escolas Normais²⁰.

Saviani (2009) apresenta uma distinção entre os momentos na história da formação de professores no Brasil. Segundo o autor,

a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais; b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal tendo como anexo a escola-modelo; c) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933; d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971); e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 2).

²⁰ Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010, p.1356). Sobre a Escola Normal na Região ver. JARDILINO, J.R.L.; PEDRUZZI, J.S. A Escola Normal de Ouro Preto – um percurso marcado por crises e reestruturações. Cadernos de História da Educação, v.15,n2, 2016 p. 679-699.

Após o processo de independência, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita muito ligada à uma proposta de organização da instrução popular. Por essa perspectiva é que, examinando a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram no país, pode-se distinguir os períodos da formação de professores no Brasil conforme já destacado (SAVIANI, 2009).

Um fato que demonstra a falta de zelo para com a formação docente no Brasil diz respeito ao exercício da docência no chamado ensino secundário (que correspondia aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio). Esse trabalho era exercido por profissionais liberais e autodidatas (GATTI, 2010). Isso se contrapõe a um modelo de formação profissional dos professores, que implica em objetivos e competências específicas, em uma estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função (SAVIANI, 2009).

No final dos anos 1930 tem-se outro modelo que foi dirigido à formação de docentes para o ensino secundário, o chamado modelo 3+1, que consistia na formação de bacharéis nas poucas universidades existentes e acrescentando mais um ano na formação com disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura. Observa-se quão negligenciada é a formação dos docentes brasileiros e como há uma super valorização da formação bacharelesca, com foco nas disciplinas específicas e muito pouco espaço para uma formação pedagógica, numa lógica quase que explícita de que basta formar o bacharel e depois vesti-lo com uma roupagem pedagógica e pronto, têm-se aí “o professor”.

Merece destaque ainda o período da Ditadura Militar no Brasil, no qual as políticas educacionais abrangeram todos os níveis de ensino, provocando profundas mudanças. É sabido que o regime ditatorial se pautou pela repressão, editou políticas e práticas que implementou o tecnicismo e mais, fez da escola um meio eficaz de difusão da ideologia que respaldou o regime militar. No que diz respeito à formação de professores, pode-se inferir que por meio de duas reformas educacionais, o regime militar colocou em extinção a antiga carreira (profissionais liberais) e criou a atual categoria dos professores do ensino básico. Todavia, esse processo foi acompanhado do rebaixamento das condições econômicas, bem como, da formação acadêmica dos professores, combinação perversa que se constitui até os dias atuais como um dos principais problemas da escola pública (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006).

O contexto político econômico do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foi marcado por agressivas incidências neoliberais na educação conforme já explicitado anteriormente. A corroborar com esse argumento, temos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, tal conferência convocada

por Organismos Internacionais, entre eles, UNESCO, UNICEF, BM e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU). Os documentos produzidos nesta e em outras reuniões pautaram significativamente os rumos da educação em países em desenvolvimento como o Brasil.

Tal projeto neoliberal figura como elemento estratégico na condução dos processos para implementação das reformas educacionais, tudo isso engendrado e articulado ao cumprimento de acordos firmados e em função de metas estabelecidas junto a Organismos Internacionais, tais como a UNESCO, o BM e a OCDE.

Dentro do escopo da discussão deste tópico, têm-se uma abordagem a partir do que se denominou chamar do novo marco da educação brasileira pós Constituição Federal de 1988, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.294 que foi publicada em dezembro de 1996. Essa lei trouxe alterações, tanto para as instituições formadoras, como para os cursos de formação de professores. Todavia, mesmo com ajustes e novas diretrizes curriculares tais como as implantadas em 2002, Gatti (2010) aponta que ainda há a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica e mais, segundo a autora, adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores calcada no modelo consagrado no início do século XX.

Por outro lado, Amorim (2018) destaca que as alterações advindas da Emenda Constitucional (EC) nº 53 de 19 de dezembro de 2006, acarretou mudanças principalmente no que diz respeito às categorias de trabalhadores da educação, trazendo à baila uma nova concepção de profissionais da educação. Advém dessas alterações um assunto que ganhou notoriedade após a Lei 13.415 de 2017 que é a atuação do profissional de educação com notório saber.

Art. 61 [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atenderão inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL,1996).

Nota-se, mais uma vez, a presença dos princípios neoliberais nas definições das políticas públicas de formação de professores e a incidência e valorização das famigeradas competências e habilidades. Há uma liberação de atuação como professor para os profissionais que tenham notório saber em determinada área ou conteúdo e que possuam experiência na área. E mais, há

ainda um reconhecimento do que se denomina de complementação pedagógica para os graduados bacharéis (AMORIM, 2018).

A implementação e a definição de reformas no campo da formação de professores, encontra base institucional na própria Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/1996. Em que pese os embates e disputas, destaca-se alguns documentos no campo da formação de professores na primeira década do século XXI, tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/ CP nº 5, de 13/12/2005), que direcionam as mudanças feitas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Observa-se que, historicamente sempre houve resistência a investimentos na educação brasileira. Pode-se constatar que “universalização do ensino fundamental com a consequente erradicação do analfabetismo” ainda não foi superado (SAVIANI, 2013, p.753). Intensificou-se essa distorção a partir da década de 1990, com as reformas neoliberais, redução da sociedade em um conjunto de consumidores e, nessa perspectiva, o indivíduo não está mais referido a uma sociedade, mas sim ao mercado. Logo, “a educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p.240).

Face essa realidade concreta, uma análise da primeira década dos anos 2000, obrigatoriamente incorre no cenário de embates e resistências necessárias pelas propostas neoliberais globalizantes da década de 1990. Menciona-se que desde os anos 80, toda a discussão girava em torno do fortalecimento da carreira docente, tanto no nível de formação inicial e continuada quanto na valorização profissional, como salários e condições dignas de trabalho.

Com o Decreto nº 2306/1997, inicia-se um processo de desprofissionalização da carreira docente. Tal medida, flexibilizou a organização das instituições de ensino superior. Logo em seguida, o Decreto nº 3276/1999 reiterou essa flexibilização ao admitir que a formação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seria feita exclusivamente em cursos normais superiores. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 009/2000, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tais diretrizes atualizaram as políticas existentes, sob a justificativa de, por meio da educação, inserir o país no mundo globalizado.

Esse contexto foi marcado também pela ênfase na formação continuada, o que não evidenciou uma concepção formativa, processual, contínua, pois se restringiu a eventos formativos, concebidos como “treinamentos”. Reforçou a tendência à desprofissionalização do magistério, pois tais modelos de formação limitaram as ações dos professores, tornando-os meros operadores do ensino, relegando-os a um processo de alienação, além da negação do direito de progredir na carreira por meio de uma melhor qualificação (VALENTE; RIBEIRO, 2015, p. 5.538).

Em 29/01/2009, institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que foi regulamentada através do Decreto 6.755. A partir daí, elabora-se o Plano Nacional para Formação de Professores. No tocante à formação de professores, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação lançou um guia de programas, sendo um deles denominado Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação que abrangia vários outros programas tais como:

Pró-letramento, Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita – PRALER, Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Pro infantil, Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio - Pró-Licenciatura, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas – Pro funcionário, Programa Universidade para Todos – ProUni, Programa Universidade Aberta do Brasil, Programa Educação em Direitos Humanos, Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental, entre outro (VALENTE; RIBEIRO 2015, p. 5.540).

Mesmo com todos esses programas, o Plano Nacional de Formação de Professores lançado em 2009, não esclarece pontos importantes para sua efetivação, uma vez que parece desconsiderar os processos de precarização do trabalho docente, assim como a baixa remuneração, ausência de planos de carreira e expansão dos contratos temporários. Não há como dissociar a formação de professores de suas condições de trabalho e carreira. Logo, a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (DOURADO, 2016, p. 33).

Depreende-se que, as políticas de formação de professores implementadas na primeira década do século XXI, ainda carecem de investigações aprofundadas, tanto no que diz respeito às formulações filosóficas e conceituais, quanto de sua praticidade. Todavia, ressalta-se que, em se tratando de políticas de formação de professores, há um desmerecimento e um subinvestimento, uma vez que, tais políticas não impactam de imediato nos índices e avaliações

internacionalmente reconhecidas e padronizadas via Organismos Internacionais. Em que pese toda preocupação com o sistema educacional, ao fim, o real motivo é no preparo da mão de obra qualificada para competir no mercado. A corroborar nesse sentido, Ball (2001) esclarece que:

As economias de mercado livre baseiam-se em duas premissas. A primeira “é que o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana”. A segunda “é que a humanidade é composta por indivíduos que, em essência, são egoístas” (BALL, 2001, p.108).

Logo, subentende-se que não existe uma proposta intrinsecamente aportada em concepção humanista e libertadora de educação, há sim, nesse sentido, uma aposta de que pela via da qualificação da mão de obra, o mercado devolveria, em tese, uma vida melhor ao indivíduo. Portanto, trata-se de um processo de convergências de políticas globais de educação em detrimento de propostas educativas que atendam a realidade concreta brasileira.

É imperativo que não basta apenas implementar planos, faz-se necessário uma mudança radical na formação de professores. No entender de Gatti (2013) “as políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional”, assim, tais práticas funcionam à margem dos movimentos socioculturais e históricos da contemporaneidade, o que evidencia uma relação anacrônica face às profundas mudanças na sociedade atual.

2.2 Formação docente em tempos de neoliberalismo e a lógica reprodutivista

A formação docente como uma prática transformadora deve ser compreendida no contexto de uma sociedade capitalista de contradições sociais. Nesse contexto, o próprio Estado acaba por estar a serviço do grande arranjo capitalista de produção e acumulação. No que diz respeito aos pressupostos neoliberais, o Estado que se orienta pela proposta neoliberal, assume como pauta central de governança a promoção de uma ampla agenda de flexibilização de sua legislação sobre os recursos naturais, sociais, trabalhistas e educacionais. Portanto, a lógica estabelecida por essa proposta se pauta pela precarização das relações de produção e maior gerencialismo sobre as políticas educacionais (MEIRA; GIARETA, 2020).

O começo da história da formação de professores no Brasil já se constitui pelo viés do treinamento para transmissão de conteúdo sem que se prepare o professor para o ensino de qualidade. A formação docente numa perspectiva crítica depende, em certa medida, dos saberes

que se constituem a partir de uma perspectiva histórica, política e social. O trabalho docente, nesse sentido, é um mecanismo fundamental para compreensão da dimensão da reprodução social e a ausência do elemento reflexivo.

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. De acordo com Jardimino e Sampaio (2020),

Os problemas na formação de professores (inicial e continuada) “exigem políticas públicas direcionadas para uma formação docente que rompa com a tradição estabelecida e revivida nas instituições formadoras no Brasil” (JARDILINO; SAMPAIO, 2020, p.1).

Por outro lado, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atraí-los e os manter em sala de aula. Esta problemática está ligada ao desenvolvimento profissional docente (JARDILINO; SAMPAIO, 2019, 2020).

As constantes reformas educacionais no contexto brasileiro contribuíram para o aprofundamento das desigualdades de classe, uma vez que, acompanharam as transformações produtivas do capitalismo, como por exemplo, a substituição da mão de obra pela tecnologia e, conseqüentemente, a preparação dos trabalhadores para dominar esta reorganização do trabalho, como destaca Lima (2010):

Os governos mudam a política educacional em parte para reproduzir a força de trabalho necessária para o mercado de trabalho segmentado e em parte para ganhar legitimidade perante a sociedade, pois estariam corrigindo as falhas da sociedade por meio da educação (LIMA, 2010, p.6).

Segundo Jardimino, Oliveri e Sampaio (2020) no percurso histórico e de acordo com as políticas implementadas à cada época no Brasil para a formação de professores, chegamos a nossa contemporaneidade, de modo geral, com o legado de atribuir ao professor, o fracasso ou sucesso da educação. Segundo os autores:

[...] sabemos que uma educação de qualidade pressupõe diversos fatores que vão além de indicadores educacionais, tais como políticas públicas de indução e financiamento da educação, condições de trabalho dos docentes e outros profissionais da educação, salários, formação para atuação nos diferentes espaços escolares e não escolares, dentre outros (JARDILINO; OLIVERI; SAMPAIO, 2020, p.11).

Portanto, são vários os aspectos que podem ser apontados e que contribuem para as mais variadas visões sobre o ensino e a formação em cada momento histórico. É notável que no Brasil houve avanços após longo tempo de luta em busca da efetivação do acesso, permanência e qualidade do ensino para toda a população, em todos os níveis educacionais. Para Jardimino, Oliveri e Sampaio (2020):

Estas ações impactam na profissão e formação docente, a qual está alicerçada em cursos e outras atividades que, muitas vezes, não levam em conta as necessidades e especificidades das diversas áreas de formação, atuação, perfil, vivências dos professores e o contexto educacional em que desenvolve suas atividades (JARDILINO; OLIVERI; SAMPAIO, 2020, p.22).

De outro modo, para Coelho (2017), as políticas de Estado dentro de um contexto neoliberal privilegiam a busca pelo consenso com o intuito de conformar a opinião pública no sentido de uma defesa e aceitação de ideias e ajustes neoliberais. Nessa lógica, não é difícil visualizar dentro do contexto brasileiro que uma grande parcela da sociedade não só apoia como faz propaganda das contrarreformas impostas por Organismos Internacionais. Esse consenso diminui a resistência, desarticula os movimentos sociais de luta e constroem uma espécie de convergência voluntária ou coesão social que se adapte a essa nova racionalidade, o Neoliberalismo²¹. Em precípua afirmação, Giareta (2013) esclarece:

Em sua fundamentação teórico-prática, o neoliberalismo leva o princípio da meritocracia e da individualidade à sua expressão mais radical, buscando fazer crer que seja necessário e vital para o sistema capitalista avançado a desigualdade social e a existência do mercado como elemento regulador. Agora, a desigualdade social não é mais uma consequência de um propósito ideológico como o do liberalismo clássico, mas a própria pauta de trabalho da sociedade capitalista; o mercado não é mais a consequência de um modelo de organização estatal, mas a própria força e poder que organiza as relações sociais (GIARETA, 2013 p.18).

Evidencia-se que a proposta modernizadora do Estado brasileiro de superação da crise dos anos 1970 e 1980 seguiu uma tendência mundial. Na década de 1990, os intelectuais orgânicos do Neoliberalismo, posicionaram-se com extensas críticas à ineficiência e a

²¹O Neoliberalismo está atravessado em todos os aspectos da vida humana, isto é, não se reduz a uma política econômica e cultural, muito menos representa um retorno ao passado, ao velho liberalismo. Representa uma racionalidade política global que transforma o papel do Estado, das relações sociais e culturais e da subjetivação da classe subalterna (COELHO, 2017, p.56).

improdutividade do Estado burocrático. De acordo com Coelho (2017), a solução apresentada por esses intelectuais em contraposição ao Estado burocrático era a eficiência, a produtividade e o empreendedorismo do setor privado. Conforme explicitado, Fernando Henrique Cardoso surge como o governante capaz de gerenciar as ações políticas estratégicas do projeto neoliberal contido no Consenso de Washington e submetendo-se a uma dependência ao capital financeiro internacional. Segundo o autor,

A consolidação do modelo neoliberal demandou a construção de um novo projeto de educação que contemplasse a nova divisão internacional do trabalho, o processo de reestruturação produtiva do mundo do trabalho e a realidade administrativa do Estado (COELHO, 2017, p.89).

Observa-se que a partir desses apontamentos já se tem uma ideia de que a política educacional brasileira também estaria no escopo da reforma do Estado. Constata-se que a educação é uma das primeiras áreas onde os Organismos Internacionais impõe reformas e condições, de modo que, a educação seja uma das ferramentas tanto para fornecer mão de obra quanto para conformar a sociedade dentro de um processo de coesão social. Deste modo,

O neoliberalismo exige, assim, um duplo movimento da escola e dos sistemas de ensino. De um lado pauta o aprofundamento da lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas para dar conta da nova organização estrutural do mundo do trabalho e de outro lado o aprofundamento lógico do controle gerencial em nome da aproximação adaptativa da educação às lógicas ilimitadas de precarização das relações de empregabilidade (MEIRA, GIARETA, 2020, p.116).

A a centralidade da educação é reafirmada nos documentos de organismos como o BM e o FMI e, por conseguinte, na definição das políticas públicas governamentais. Destaca-se que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que atua diretamente no sentido de reformar e conformar a educação a serviço do capital, fazendo da educação um instrumento de persuasão que favoreça a nova ordem desejada pelo capital ou ainda, ao que Coelho (2017) denomina de produção de consensos em torno das reformas impostas pelo capital financeiro.

No contexto de mundialização da educação, sobressaem duas concepções de educação, ambas utilitaristas, disseminadas pelos organismos internacionais, quais sejam: a educação enquanto serviço (Organização Mundial do Comércio-OMC, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional); e a educação enquanto formadora do capital humano (UNESCO, OCDE, OREALC). Essas concepções utilitaristas tiveram como mote o discurso de “redução ou alívio da pobreza” e do “desenvolvimento econômico”, que, entre si, não conformam uma contradição na concepção de educação (COELHO, 2017, p.90).

O papel da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE²²), criada no dia 30 de setembro de 1961, seria um dos aparelhos de hegemonia global que difunde as ideologias do neoliberalismo (COELHO, 2017). Embora não tenha controle direto, como financeiro e militar, essa organização atua como foro de coordenação e aconselhamento de políticas nas mais diferentes áreas. Portanto, a OCDE produz recomendações para governos e sociedade e, desta forma, atua na elaboração e na divulgação da concepção de mundo que dá base a racionalidade neoliberal.

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas na ação dos governantes, mas até na própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17).

Corroborando com essa perspectiva, têm-se que os modelos instituídos de formação docentes na grande maioria dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil, contribuem significativamente para a perpetuação de um modelo capitalista de educação. Os alunos dos cursos de licenciaturas, futuros professores, se preocupam demasiadamente com um modelo pronto de transmissão de conteúdo, um receituário para sua prática diária no âmbito escolar.

Tal condição alienante²³, mecanizada e desprovida de reflexão, demonstra o sucesso de um modelo institucionalmente estabelecido. Nesse sentido, não há que se falar em uma educação transformadora, uma vez que, a mesma está a serviço do capital, a serviço de determinados interesses e de grupos específicos, o que para Eginardo Pires (1979) *apud* Almeida (2018), se caracteriza como:

[...] uma ideologia conservadora impera não apenas pela força de seus argumentos, mas também pelos materiais de que dispõe as forças a quem ela serve, quando se trata de excluir ou limitar a presença dos que sustentam teses opostas, nos lugares onde se realiza a atividade social de produção e difusão de conhecimentos (PIRES, 1979 *apud* ALMEIDA, 2018, p.55).

²² De acordo com Coelho (2017) o Brasil atua nos comitês da OCDE em duas condições: *status* de associado e *status* de participante e em maio de 2017 o Brasil solicitou sua entrada formal na OCDE.

²³Alienação é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado com relação a alguma coisa, como resultado de certas causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias com relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico (MÉSZÁROS, 2008, p.40).

A profissão docente, segue nos tempos atuais, obedecendo a lógica do sistema capitalista. A profissão do professor segue marcada por uma intensificação e quantificação de tarefas com uma complexidade cada vez maior. Exige-se uma intensificação do processo de trabalho e acúmulo de burocracia sobre o professor, o que acarreta falta de tempo para o aperfeiçoamento, criando uma crônica sobrecarga. Como consequência, isto leva a uma redução na qualidade do ensino, uma vez que, o professor tem o seu tempo de preparação reduzido, preparação esta que é condição *sine qua non* para um bom ensino.

Concernente ainda à formação de professores, notadamente no Brasil, observa-se um grande hiato entre o que se idealiza e o que realmente ocorre na prática. Há muito tempo ocorre um processo contínuo de desvalorização e precarização da formação docente, o que na prática, acarreta graves problemas no próprio processo educativo. Com uma formação deficitária, que prioriza uma lógica mercantilista tal como uma formação pautada no modelo fordista, tem-se na realidade da escola um professor reprodutivista e alijado de mecanismos de uma práxis reflexiva.

Segundo Gatti (2013), os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação como direito humano é também um bem público, e que permite que as pessoas possam exercer os outros direitos humanos. Logo, é importante que essa educação propicie uma compreensão, uma conscientização e, por conseguinte, faça com que as pessoas demandem mais direitos e lutem pelos mesmos. Todavia, o que se tem visto é que o problema formativo não recebe a merecida atenção e o agravante é que a forma como o mesmo é tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos.

Compreendendo então que o sistema reproduz as desigualdades, têm-se que o objetivo da educação seria o de servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais e reprodução de um modelo hierarquizado de sociedade. Longe de ser libertadora, a escola seria conservadora e, portanto, manteria a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe (BOURDIEU, 2007). Com o sistema capitalista se reinventando a cada dia e cada vez mais feroz, como preparar um professor e dar a ele ferramentas para uma prática pedagógica libertadora e emancipadora?

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2016, p.74).

A partir desta perspectiva, a formação de professores ocupa papel central nesse modelo, já que são os professores no dia a dia da escola quem operam o sistema para que o mesmo continue funcionando e legitimando desigualdades. Formar um professor reflexivo não está no escopo das políticas públicas de um Estado neoliberal, pois, cada vez mais, busca-se uma formação aligeirada e ao menor custo possível. Logo, a educação brasileira segue a tendência geral do capitalismo, ou seja, a mercantilização da educação acompanha o movimento da economia capitalista.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposta investigativa desta pesquisa tem como problema as políticas educacionais e, como objeto, as políticas de formação de professores no Brasil na primeira década do século XXI, analisadas a partir dos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados. Esse tema/objeto se insere como constructo sócio-histórico e mais, nos dizeres de Giaretta (2013, p.24), “como fenômeno social, como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, e notadamente da organização societária capitalista”.

Em se tratando de uma sociedade capitalista, inevitavelmente repleta de contradições, a utilização do materialismo histórico dialético permite uma leitura dos processos complexos imbricados nessas contradições. A dialética de Marx²⁴, construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista, é “a possibilidade teórica (instrumento lógico) que inspira a interpretação da realidade educacional a ser compreendida” (PIRES, 1997, p.85).

Logo, este capítulo tem por objetivo discutir acerca do método, além de apresentar os procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa na modalidade técnica de análise documental. Perpassa ainda pelo levantamento bibliográfico, extração dos documentos do site da Câmara dos Deputados e, por conseguinte, a organização, análise e interpretação dos dados coletados.

Compreendendo que, no campo da pesquisa educacional, a definição por um método de investigação se mostra como tarefa das mais importantes. Desse modo, uma determinada opção metodológica precisa estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa. De acordo com Silva *et.al.* (2009, p.4555) “no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo a pesquisa documental aquela que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos”.

Nessa perspectiva, a análise documental propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam, e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo

²⁴Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico (PIRES, 1997, p.85).

teórico. Portanto, organizados os documentos, se faz necessário um olhar mais detalhado sobre quais contribuições tais documentos podem aportar ao estudo desta pesquisa.

3.1 Metodologia

A metodologia desta pesquisa, que possui como unidade de análise as políticas de formação de professores de 2000 à 2010, será a análise documental, pois entende que o objeto “necessita de contextualização histórica e sociocultural”, enquanto perpassa suas fases pelo levantamento bibliográfico, constituindo-se em uma pesquisa qualitativa conduzida na lógica do materialismo histórico dialético (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Esta técnica metodológica aprecia as investigações documentais enquanto pesquisa histórico educacional.

Com o avanço das concepções neoliberais e gerencialista no processo de políticas educacionais, notadamente a partir da década de 1990 conforme explicitado nessa pesquisa, têm-se o materialismo histórico dialético²⁵ como o enfoque metodológico mais apropriado que, segundo Gomide (2014), é o enfoque que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas no campo de políticas educacionais. Para Triviños (1987) *apud* Gomide (*op. cit.*):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987 *apud* GOMIDE, 2014, p.126).

O materialismo histórico dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Portanto, uma pesquisa que se aporta no materialismo histórico dialético deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. A investigação científica deve responder a algo e, este algo, deve ser socialmente construído (GOMIDE, 2014).

²⁵ O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretção da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (PIRES, 1997, p.86).

A compreensão do método possibilita uma instrumentalização do pesquisador no sentido de conhecer a realidade e no caso em tela, a realidade educacional brasileira. O método materialista histórico dialético caracteriza-se, portanto, pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade (PIRES, 1997). A categoria da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar com ela e apreender o que dela é essencial.

A condução da pesquisa pela lógica do materialismo histórico dialético²⁶, na tentativa de “superção da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto” (PIRES, 1997, p. 84) para a interpretação das possíveis orientações político-pedagógicas que incidiram nas políticas de formação de professores no período supracitado, também evidencia as características da pesquisa qualitativa, na escolha do método, na análise em diferentes perspectivas, e no suporte em reflexões de outros teóricos sobre o tema, enfatizando a pluralização das esferas sociais (FLICK, 2009, p. 23).

A pesquisa documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Da mesma forma, ao dialogar com um objeto histórico, a “investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha” (PIMENTEL, 2001, p.193).

Para Foucault (2008), a história mudou sua posição acerca do documento, não o considerando mais apenas uma matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: a história procura, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries e relações. Nesse aspecto, o documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória, a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2008, p. 8). Tendo em consideração que Foucault é um marco teórico, a utilização de sua proposta está limitada ao trato com o documento, logo, aporta-se no sentido de corroborar com a tratativa dos documentos a serem analisados.

²⁶ Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p.87).

Desse modo, a justificativa pela utilização da análise documental se dá no sentido de produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devam ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. Segundo Foucault (2008), é preciso fazer a crítica do documento, indagar o documento não apenas o que eles querem dizer, mas se eles dizem a verdade, e com que direito podem pretendê-lo, se são sinceros ou falsificadores. Portanto, o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer as inferências (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.10).

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de auxiliar na análise dos dados que se constituiu na leitura e análise de livros, estudos, teses, dissertações e artigos. Todo material levantado foi submetido a uma triagem, no intuito de se criar um plano de leitura mais adequado com foco no tema dessa pesquisa e, todo esse material, constituiu-se como suporte para a construção do referencial teórico da pesquisa.

3.2 Os documentos da Comissão de Educação da Câmara Federal

Tendo como objetivo geral desta pesquisa a análise dos documentos e propostas de projetos de leis que incidiram nas Políticas de Formação de Professores na primeira década do século XXI no contexto brasileiro, optou-se pela escolha do objeto de estudo desta pesquisa pelos documentos da Comissão Permanente de Educação da Câmara dos Deputados.

De acordo com informações do próprio site da Câmara dos Deputados, na aba Histórico²⁷ e Atribuições, a Comissão de Educação atualmente conta com 42 membros e igual número de suplentes e, após o desmembramento ocorrido em 2013 nos termos da Resolução 21/2013, atua nos seguintes campos temáticos: assuntos atinentes à educação em geral; política e sistema educacional, em seus aspectos institucionais, estruturais, funcionais e legais; direito da educação; recursos humanos e financeiros para a educação. No anexo deste trabalho, encontram-se os Relatórios de Atividades da Comissão de Educação e Cultura e as composições

27 Seu histórico é anterior à primeira legislatura da Câmara dos Deputados. Foi criada com caráter permanente, na Sessão de 15 de maio de 1823 da Assembleia Constituinte, a Comissão de Instrução Pública, que foi mantida no Regimento Interno da Câmara dos Deputados de 1826 (Art. 37) e durante todas as legislaturas do Império. Na República, passou por transformações, ora incorporando áreas temáticas, ora reduzindo sua abrangência. Assim, em 1891, o Regimento Interno da Câmara passou a defini-la como Comissão de Instrução e Saúde Pública; em 1920, Comissão de Instrução; em 1934, Comissão de Educação e Cultura; em 1989, Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (Res. 5/89); ainda em 1989, Comissão de Educação, Cultura e Desporto (Res 17/89); em 2004, Comissão de Educação e Cultura; e em 2013, Comissão de Educação (informações retiradas do site da Câmara Federal). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/conheca>>.

da Comissão de Educação da Câmara Federal com os nomes e partidos dos deputados e deputadas no período analisado, todavia, as composições dos anos 2000, 2001 e 2008 não foram localizadas nos arquivos pesquisados.

Assim, uma análise das discussões na referida comissão se faz necessária para compreender como se dá o processo de constituição da comissão, bem como, discutir como os partidos se posicionam em torno das propostas de projetos de lei que são enviados à comissão para análise, discussão e votação do parecer do relator. Os partidos discutem em torno de uma proposta por terem uma posição ideológica ou atendendo determinadas diretrizes e orientações advindas dos grupos de pressão? Portanto, antes de uma análise a respeito dos documentos, é indispensável uma leitura do contexto político e da constituição da própria comissão, tendo em conta que se trata de uma pesquisa que se propõe a analisar uma das arenas do Poder Legislativo, que é a Comissão de Educação da Câmara Federal, ou seja, uma das dimensões do processo legislativo.

3.3 Organização dos dados

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise documental comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos e tabelas para facilitar o controle e manuseio. Os dados para esta pesquisa estão disponíveis no site da Câmara dos Deputados (CD). Clicando no site da CD, na tela inicial é possível visualizar na aba superior o tópico Atividade Legislativa e, nesse tópico, a aba se desdobra em agenda, proposta legislativa, plenário, comissões, discursos e debates, estudos legislativos, orçamento da União, legislação, entenda o processo legislativo e participe. No caso desta pesquisa, clica-se no item Comissões.

Na página com as Comissões Permanentes, escolhe-se Comissão de Educação e ao lado esquerdo encontram-se os tópicos: Histórico e atribuições; Presidência; Membros; Subcomissões; Projetos de lei e outras proposições na Comissão; Reuniões; Audiências públicas; Seminários e outros eventos; Documentos; Acordos, normas e súmulas; Publicações; Notas taquigráficas; Relatórios; Indicações; Outros documentos; Notícias. Clicando no item Reuniões abre-se uma página de busca, conforme figura abaixo:

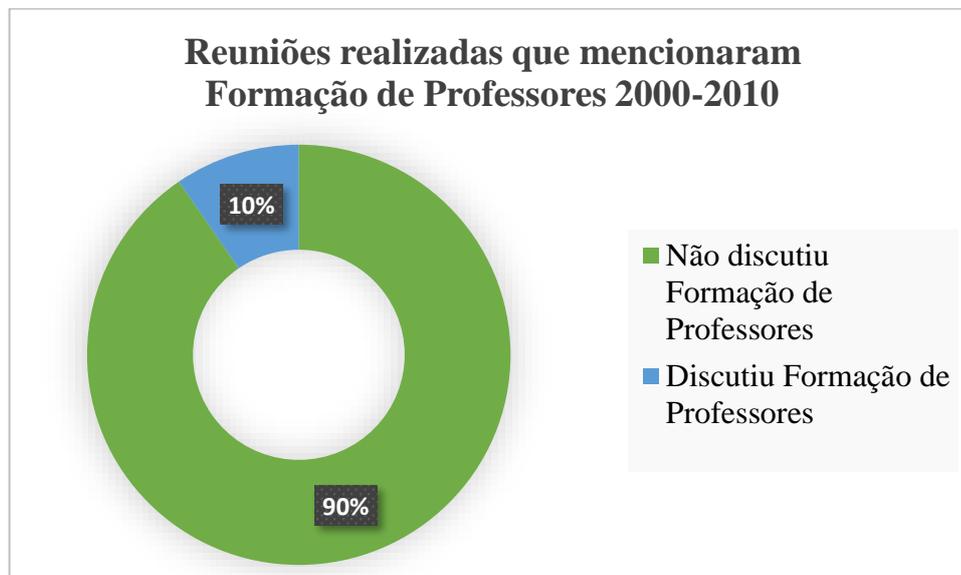
Figura 1 - Acesso as atas da Comissão Permanente de Educação.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa.

Como marco temporal desta pesquisa têm-se o período compreendido entre os anos de 2000 a 2010. Para o preenchimento do campo, utiliza-se como data inicial 01/01/2000 e como data final 31/12/2010.

Após esta etapa, o site da Comissão de Educação apresenta uma seção, onde há 811 itens, dos quais, 657 correspondem a reuniões, audiências, seminários e encontros, correspondendo a 81,0% dos itens. Foram analisadas as 657 reuniões com o objetivo de verificar quais delas abordaram o tema de formação de professores. Das 657 reuniões analisadas, 63 delas abordaram o tema ou palavras-chave “formação de professores”, ou seja, apenas 10% das reuniões (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Reuniões que mencionaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal entre 2000-2010. Foram apenas 63 das 657 reuniões analisadas.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa.

Ressalta-se que das 63 reuniões que mencionaram formação de professores, não necessariamente a formação de professores foi o tema principal, ou seja, dentro de uma perspectiva de contexto, a temática da formação foi abordada em falas e/ou discursos. De acordo com levantamento prévio realizado, encontrou-se apenas uma Audiência Pública cujo tema principal foi a formação de professores, realizada em atendimento ao requerimento nº254/2009 do deputado Iran Barbosa do PT, no dia 10 de setembro 2009. O tema específico da reunião consistia em “Discussão sobre as novas diretrizes para a formação dos docentes da educação básica”.

Nesse sentido, as 63 reuniões estão organizadas no Quadro 1, onde consta o tipo de reunião e a data em que foi realizada. Estas reuniões estão distribuídas em: 33 Reuniões Deliberativas Ordinárias, 1 Reunião Deliberativa Extraordinária, 4 Seminários, 22 Audiências Públicas Ordinárias e 3 Audiências Públicas Extraordinárias.

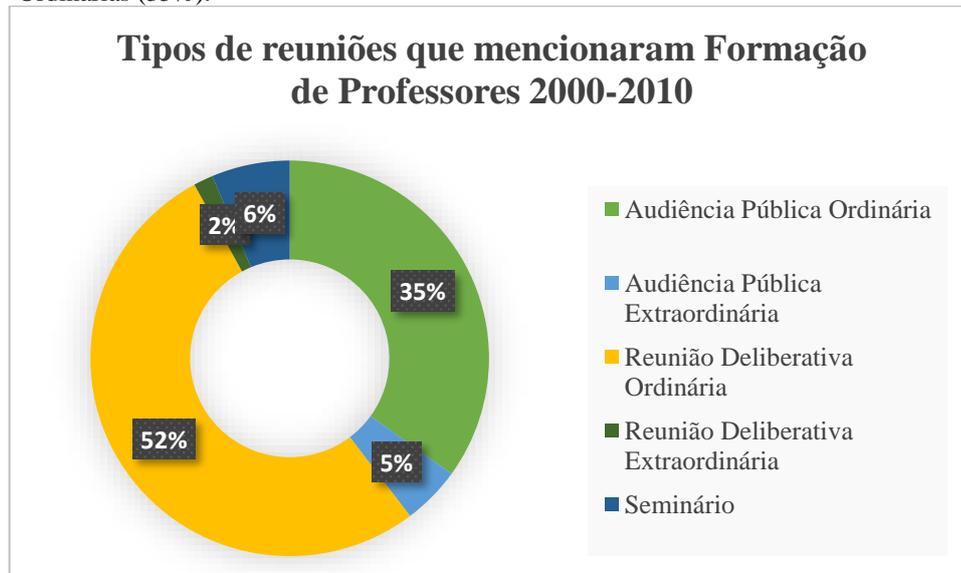
Quadro 1 - Organização das 63 reuniões da Comissão Permanente de Educação e Cultura que mencionaram o tema formação de professores (2000-2010).

Tipo de Reunião	Ano	Data	Tipo de Reunião	Ano	Data	Tipo de Reunião	Ano	Data
Reunião Deliberativa Ordinária	2000	13/12/2000	Audiência Pública Ordinária	2005	26/04/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	29/03/2007
Reunião Deliberativa Ordinária	2002	13/11/2002	Audiência Pública Ordinária	2005	12/04/2005	Reunião Deliberativa Ordinária	2007	28/03/2007
Seminário	2002	05/06/2002	Audiência Pública Ordinária	2005	29/03/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	27/03/2007
Reunião Deliberativa Ordinária	2003	10/12/2003	Reunião Deliberativa Ordinária	2005	09/03/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	15/03/2007
Reunião Deliberativa Ordinária	2003	05/11/2003	Seminário	2006	11/07/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2007	28/02/2007
Audiência Pública Ordinária	2003	24/06/2003	Reunião Deliberativa Ordinária	2006	07/06/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2008	28/05/2008
Audiência Pública Ordinária	2003	13/05/2003	Audiência Pública Ordinária	2006	06/06/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2008	14/05/2008
Audiência Pública Ordinária	2003	12/03/2003	Reunião Deliberativa Ordinária	2006	31/05/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2008	09/04/2008
Seminário	2004	30/11/2004	Reunião Deliberativa Ordinária	2006	17/05/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2008	12/03/2008
Reunião Deliberativa Ordinária	2004	07/07/2004	Reunião Deliberativa Ordinária	2006	26/04/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2009	16/12/2009
Audiência Pública Extraordinária	2004	02/06/2004	Reunião Deliberativa Ordinária	2006	22/02/2006	Reunião Deliberativa Ordinária	2009	02/12/2009
Audiência Pública Ordinária	2004	27/05/2004	Reunião Deliberativa Ordinária	2007	19/12/2007	Audiência Pública Ordinária	2009	26/11/2009
Reunião Deliberativa Ordinária	2004	26/05/2004	Audiência Pública Ordinária	2007	06/11/2007	Reunião Deliberativa Ordinária	2009	18/11/2009
Audiência Pública Extraordinária	2004	19/05/2004	Reunião Deliberativa Extraordinária	2007	24/10/2007	Audiência Pública Ordinária	2009	10/09/2009
Reunião Deliberativa Ordinária	2004	14/04/2004	Reunião Deliberativa Ordinária	2007	10/10/2007	Reunião Deliberativa Ordinária	2009	19/08/2009
Seminário	2005	26/10/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	27/09/2007	Reunião Deliberativa Ordinária	2010	08/12/2010
Reunião Deliberativa Ordinária	2005	31/08/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	13/09/2007	Audiência Pública Ordinária	2010	17/08/2010
Reunião Deliberativa Ordinária	2005	24/08/2005	Reunião Deliberativa Ordinária	2007	12/09/2007	Reunião Deliberativa Ordinária	2010	09/06/2010
Reunião Deliberativa Ordinária	2005	03/08/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	28/08/2007	Audiência Pública Ordinária	2010	11/05/2010
Audiência Pública Extraordinária	2005	29/06/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	17/05/2007	Reunião Deliberativa Ordinária	2010	28/04/2010
Audiência Pública Ordinária	2005	28/04/2005	Audiência Pública Ordinária	2007	12/04/2007	Reunião Deliberativa Ordinária	2010	31/03/2010

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa.

Pode-se observar que, a abordagem do tema sobre formação de professores se concentrou nas Reuniões Deliberativas Ordinárias, 52%, como mostrado no Gráfico 2.

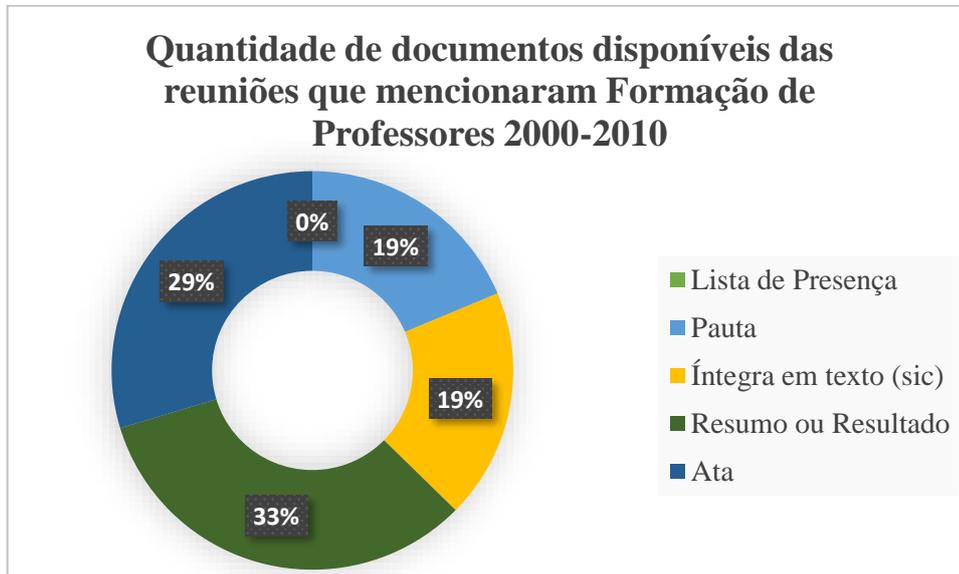
Gráfico 2 - Tipos de reuniões que mencionaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal entre 2000-2010. O debate do tema se concentrou em Reuniões Deliberativas Ordinárias (52%) e Audiências Públicas Ordinárias (35%).



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa.

As 63 reuniões geraram 182 documentos, distribuídos em: 34 pautas, 34 íntegras em texto, 60 resumos/resultados e 54 atas. As pautas e as listas de presença não continham elementos que corroborassem para a pesquisa e, portanto, foram descartadas da análise documental. Além disto, as lista de presença constavam em branco, ou seja, só é possível aferir quem ou quais parlamentares registraram presença nas referidas reuniões a partir das atas. As atas, por sua vez, só continham informações de identificação dos deputados presentes, com data e hora, e apreciação dos requerimentos e dos projetos de lei. Não houve nenhum tipo de documento que todas as 63 reuniões produziram igualmente. A distribuição dos documentos é mostrada no Gráfico 3.

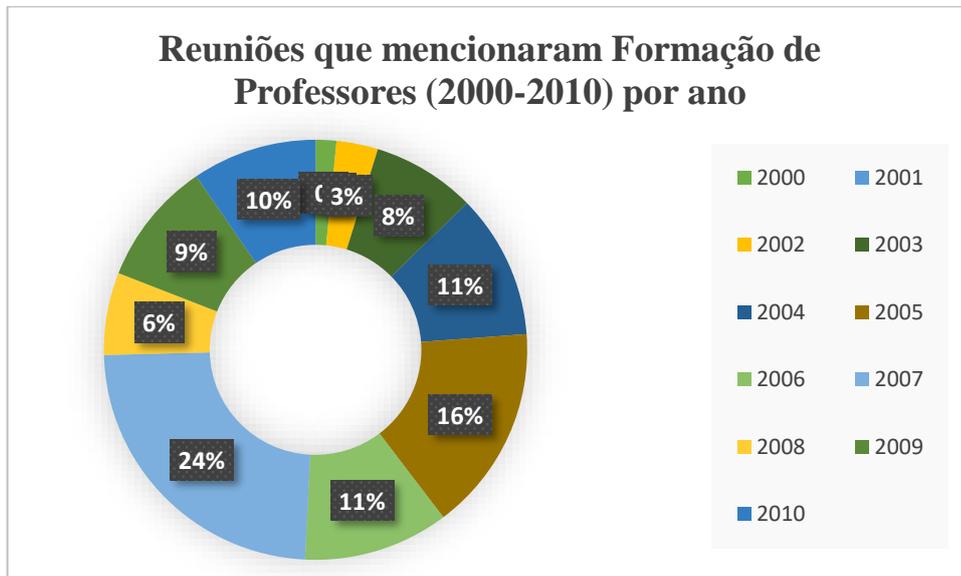
Gráfico 3 - Documentos disponíveis das 63 reuniões que mencionaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal entre 2000-2010. A maioria dos documentos são resumos/resultados e atas, representando 33% e 29% respectivamente.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa.

As reuniões também foram analisadas de acordo com o recorte temporal da pesquisa (2000 a 2010) para detectarmos em quais anos houve maior incidência do tema ou que a formação docente esteve em evidência. Assim, houve 1 em 2000, 2 em 2002, 5 em 2003, 7 em 2004, 10 em 2005, 7 em 2006, 15 em 2007, 4 em 2008, 6 em 2009 e 6 em 2009. Não foram encontradas reuniões em que a formação de professores tenha sido abordada no ano de 2001. Os dados são representados no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Proporção de reuniões que mencionaram formação de professores na Comissão Permanente de Educação de Cultura da Câmara Federal por ano (2000-2010).



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da pesquisa.

A partir da organização dos dados, o objetivo é aprofundar a análise dos documentos, tendo em conta o Contexto de Influência, a atuação da Comissão Permanente de Educação e as propostas nela discutidas que dizem respeito, especificamente, às políticas de formação de professores. Tendo em consideração que é no Poder Legislativo que se concretiza o primeiro momento de constituição das políticas públicas, uma vez que é nele que o debate público se torna objeto de proposição que poderá ser de iniciativa de um dos três poderes (OLIVEIRA, 2016).

As normas que estabelecem os instrumentos das políticas públicas ganham a versão final no Poder Legislativo (ressalvada a possibilidade de vetos, que de qualquer forma, podem ser derrubados pelo próprio Legislativo) se editadas por lei ou Medida Provisória. Outro ponto importante a ser destacado é que “o Legislativo dispõe ainda do instrumento do decreto legislativo para sustar atos do Executivo que considere como tendo invadido sua competência (art. 49, V, CF)” (MARTINS, 2014, p.16).

Os documentos da Comissão de Educação da Câmara Federal, no que diz respeito às propostas de formação de professores da Educação Básica, desvelaram algumas categorias que emergiram na análise das atas e íntegras em texto, a saber: nível superior como lócus da formação de professores; formação específica na área em que atua; formação continuada; Organismos Internacionais; formação e valorização profissional e avaliação docente.

Portanto, o próximo passo será composto de parte analítica em um esforço para compreender as políticas de formação de professores em curso no Brasil a partir dos dados

organizados, desvelando as contradições, assim como, apontando desafios e perspectivas nas mais recentes ações do Estado brasileiro.

4. UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA FEDERAL (2000-2010)

Apresentado todo o contexto de políticas neoliberais advindas das décadas de 1980 e 1990, uma investigação a partir dos documentos da Comissão de Educação da Câmara Federal oferece uma oportunidade para compreender o processo de formulação das políticas públicas educacionais e, especificamente, as políticas de formação de professores e também observar, se no âmbito do Parlamento (Câmara Federal), houve discussões a respeito de tais formulações e quais os atores mais recorrentes nessas discussões.

As arenas públicas consistem em meios de comunicação social e, desse modo, as comissões e grupos representativos na Câmara Federal constituem arenas públicas mais formais. Têm-se ainda as redes políticas/sociais internacionais que atuam e fazem pressões nessas arenas. São os Organismos Internacionais, tais como, Organização Mundial do Comércio (OMC), Unesco, BM e FMI que influenciam o processo de formulação de políticas nacionais. Logo, há uma migração de políticas internacionais que são recontextualizadas em cada nação.

A partir das 63 reuniões que estão organizadas no quadro 1 foram encontrados cerca de 182 documentos, distribuídos em: 34 pautas, 34 íntegras em texto, 60 resumos/resultados e 54 atas. Conforme já explicitado, o objetivo é aprofundar a análise dos documentos da atuação da Comissão Permanente de Educação e as propostas nela discutidas que dizem respeito, especificamente, às políticas de formação de professores, tendo em conta o Contexto de Influência. Portanto, uma análise dos documentos em busca das categorias que norteiam esta pesquisa, seja nas falas e discursos, investiga propostas de projetos de leis e requerimentos apresentados.

Para fins de uma análise mais específica, fora escolhido como corpus documental as Atas (documento onde é possível aferir os projetos de leis debatidos e deliberados) e as Íntegras em Texto (documento que contém todas as falas das reuniões), uma vez que, são esses os dois documentos mais relevantes de uma reunião, audiência ou seminário. Ao final, têm-se 54 atas e 34 íntegras em texto para análise.

Como o trabalho debruça-se sobre o período compreendido entre os anos 2000 a 2010, opta-se por uma análise cronológica a partir de 01/01/2000 até 31/12/2010. Isso possibilita também um acompanhamento aproximado do objeto da pesquisa e uma percepção de quais momentos ou períodos ocorreram mais discussões e debates em torno do tema.

4.1 Uma análise sobre os dados encontrados, organizados e classificados

De acordo com dados, no ano de 2000 têm-se apenas o registro de uma reunião realizada no âmbito da CE e constam no site apenas dois documentos: a pauta e o resumo da reunião. Dois projetos foram apreciados: o Projeto de Lei nº 1.866/99 - do Sr. Luiz Salomão (PDT) - que "dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro." (Apensados: PL 3004/2000, PL 3147/2000 e PL 5293/2001 (Apensado: PL 6213/2002) e cujo parecer proferido pela relatora deputada Celcita Pinheiro (PFL) foi contrário ao projeto.

O outro Projeto de Lei nº 3.468/00, de autoria da Sra. Marisa Serrano (PSDB), "institui o ano de 2002 como "Ano do Educador" e dá outras providências. Em discussão, foi adicionada ainda a "Ementa do Substitutivo do Senado Federal: Institui o ano de 2004 como 'O Ano do Educador e da Valorização Profissional do Professor' e dá outras providências", sob relatoria da deputada Nice Lobão (PFL) obteve parecer favorável e o mesmo foi aprovado por unanimidade na CE.

Pela discussão apresentada na proposta do projeto de lei, a valorização dos professores não compreendeu a formação ou qualquer intervenção para que essa valorização fosse realmente efetiva, uma vez que, segundo Silva Júnior (2005) estávamos em pleno período reformista neoliberal, no qual, as políticas públicas em discussão visavam uma menor participação do Estado. Contudo, como só foram encontrados esses dois documentos do ano de 2000, fez-se necessário trazê-los ao escopo deste trabalho para contextualizar o marco temporal desta pesquisa.

No ano de 2001, metade do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), percebe-se o que Silva Júnior (2005) denomina de um período de "ampla reforma no âmbito da atividade humana". Segundo o autor, em "última instância, as mudanças educacionais estariam formando a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos impostos pela mundialização do capital" (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 14). Isso demonstra uma ideia de que, o cidadão deveria ser treinado e deixado apto para o trabalho (competente e empregável), trata-se, portanto, de um novo cidadão para um mundo globalizado. Diante do exposto, no ano de 2001, conforme demonstrado, não foram encontradas reuniões em que a formação de professores tenha sido abordada.

Neste mesmo ano, como citado neste trabalho, o CNE definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, diretrizes com impacto significativo, embora,

nenhuma reunião ou audiência pública no âmbito da comissão tenha sido realizada para discutir estas diretrizes no âmbito da Comissão. Algumas diretrizes que podem ser apontadas são: Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Dado o explicitado, ressalta-se que o contexto que compunha a Câmara dos Deputados neste período era de hegemonia dos partidos liberais, no qual, a expressão da valorização do trabalho estava suprimida pelas demandas da agenda neoliberal da década de 1990. Além disto, as reformas educacionais desse período foram produzidas por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas. Segundo Silva Júnior (2005),

Todas essas leis, decretos-leis e outros expedientes jurídico-administrativos nos levam a crer em larga e profunda mudança na educação brasileira na direção da construção e fortalecimento da cidadania e do aumento das possibilidades de emprego, por meio dos discursos reformadores ou de seus arautos, com grandes espaços e tempos na mídia, mediante alardeamento do novo cidadão brasileiro, cujo perfil tem como pilar o modelo de competência e empregabilidade. Muito convincente, não fosse a conjuntura brasileira, com seus traços acentuados na segunda metade da década de 1990: a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, a desnacionalização da economia brasileira, a desindustrialização, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, a flexibilização das relações trabalhistas, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado (especialmente dos sindicatos e partidos políticos), o trânsito da sociedade do emprego (trabalho com direitos sociais) para a sociedade do trabalho (sem os direitos sociais conquistados) (SILVA JÚNIOR, 2005, p.15).

Logo, já era de se esperar que durante esse período fosse difícil encontrar algum documento com uma discussão profunda sobre um projeto de educação emancipadora e nela, a formação de professores. Percebe-se então que há o que Silva Júnior (2005) define como uma “quase-democracia”, haja vista que, os traços culturais que fundam as relações sociais brasileiras repõem-se sob nova forma histórica.

Em 2002, último ano do governo FHC, no dia 05/06/2002 foi realizado um Seminário cujo tema foi: "Violências nas Escolas". Dentre os convidados destacam-se Sr. Jorge Werthein Representante da UNESCO no Brasil, Sra. Miriam Abramovay Pesquisadora e Consultora do Banco Mundial, consultora da UNESCO e autora do Livro "Violências nas Escolas" e Sra. Marta Vanelli Secretária de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Pelos documentos encontrados e analisados, esse é o primeiro momento em que se constata a categoria "Organismos Internacionais", embora o documento do referido seminário seja o Resultado, o que dificulta uma análise aprofundada sobre o debate e a discussão do seminário.

Nota-se a participação dos Organismos Internacionais, sobretudo a Unesco e o BM em seminários ou audiências com proposições em que estabelecem "planos de ação" sobre problemas genuinamente do nosso país, em função da massiva exploração capitalista. Ressalta-se que, o Contexto de Influência proposto por Ball dentro do ciclo de políticas, aliado ao contexto da produção do texto e o contexto da prática, são contextos intimamente ligados e inter-relacionados. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), cada um desses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e envolvem disputas embates. Portanto, esse é um aspecto importante a ser considerado e não se pode analisar as políticas educacionais enxergando esses contextos como algo separado ou desconectados.

Ora, é de se pensar que a violência nas escolas brasileiras é fruto das profundas desigualdades sociais que impera em nosso país, baixa infraestrutura das escolas, poucas oportunidades de emprego, etc. Contudo, o seminário teve como principais atores deste debate representantes da UNESCO que implicam no controle da educação pelo mercado. Não se busca atacar o problema em seu nascedouro, há sim um certo apreço por "receitas" ou recomendações externas, como se aqui não existisse pesquisadores ou entidades que se debruçam a estudar os problemas crônicos de nossa sociedade.

Na Ata de Reunião Ordinária realizada no dia 13/11/2002, encontra-se o Projeto de Lei nº 4.337/01, do Sr. Adão Pretto (PT), que "dispõe sobre conteúdos curriculares de cursos de formação de professores" sob relatoria da deputada Esther Grossi (PT), cujo parecer foi pela rejeição, sendo o mesmo aprovado por unanimidade pela CE. O referido projeto trazia em seu escopo, um artigo:

Art. 1º. Os Cursos de Formação de professores devem contemplar, em seus currículos, conteúdos relativos à educação no campo.

Parágrafo Único. A intensidade do tratamento da questão do campo fica condicionado às características geoeconômicas e culturais na região no qual está localizado o curso.

Em sua justificativa apresentava que:

A população brasileira, segundo o Censo 2000, está predominantemente localizada em zonas urbanas. O critério para tal definição é aquele praticado em cada Município, que determina qual o seu perímetro urbano. As causas que levaram a que mais de 2 milhões de pessoas abandonassem o campo e se transferissem para a cidade são conhecidos, entre eles: o modelo agrícola que privilegia a agricultura química e mecanizada; a política de preços para a produção; a falta de instrumentos de crédito acessível e praticável, que permita aos agricultores a realização de investimentos fundamentais tanto na produção, quanto nas melhorias de habitação e qualidade de vida no campo. Porém, uma das principais causas, associadas às já citadas, é o super dimensionamento da orientação urbana que se dá às crianças, adolescentes e jovens do campo, nas escolas. Frequentemente podemos constatar, seja nos livros e materiais didáticos, seja nos exemplos utilizados cotidianamente, a carga de informações sobre a vida nas cidades, como se estas fossem o ideal de qualidade de vida, quando nós sabemos da absoluta relatividade da questão. A presença e a importância da questão rural para toda a população estão associadas à produção de alimentos de qualidade, à preservação do meio ambiente, dos mananciais de água, indispensáveis a todos os povos. O resgate da introdução de conteúdos relativos à estas questões no currículo da formação dos educadores, é fundamental para a reversão desta cultura urbanoide que se impôs nas nossas escolas, ao par da necessidade de atualizar o conteúdo e a visão do campo. Em face disto, consideramos que a formação de professores deva desenvolver conteúdos curriculares de modo a capacitá-los atualizadamente para trabalhar estas questões com seus futuros alunos e desta forma contribuir para a compreensão da realidade do campo e sua importância para a sobrevivência da humanidade e do planeta (grifo nosso, p.1-2).

Esse projeto foi a arquivamento em 27/12/2002 conforme ficha de tramitação²⁸. Tratava-se de um importante projeto no que diz respeito à formação de professores, todavia, fazendo uma abordagem a partir do currículo voltado para a educação no campo.

Com a chegada do senhor Luís Inácio Lula da Silva (PT) à Presidência da República em 2002, houve alterações/modificações no projeto em curso. O ano de 2003 pode ser considerado um marco de transição, na expectativa de que a educação e, em especial, o professorado ganhassem algum destaque. E no que diz respeito à Comissão de Educação da Câmara Federal, conforme documento anexo, assumiu a presidência da mesma, o deputado Gastão Vieira (PMDB), tendo como Vice-Presidentes: Jonival Lucas Júnior (PTB), Professora Raquel Teixeira (PSDB) e Lobbe Neto (PSDB). Interessante observar que, no ano anterior (2002) o Partido dos Trabalhadores presidía a Comissão e, no ano em que o PT assume o Executivo Nacional, a Comissão passa a ser comandada pelo PMDB.

No dia 12/03/2003 foi realizada uma Audiência Pública Ordinária com objetivo de debater a política educacional do Governo Federal tendo como convidado o Sr. Cristovam Buarque, Ministro de Estado da Educação. Dois documentos dessa reunião são importantes para

²⁸Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=26855>>. Acesso em: janeiro de 2021.

uma leitura do debate: a Ata onde se encontra registrada a participação de alguns deputados e a Íntegra, no qual se pode analisar as falas dos interlocutores no debate. Observa-se um debate amplo sobre como o governo começava a encaminhar uma proposta de política educacional para o país. Contudo, não há nenhuma fala específica sobre como se daria a formação de professores.

O Ministro inicia seu pronunciamento falando sobre as desigualdades da educação brasileira e de que forma o novo governo estava ali, naquele momento, pronto para ouvir sugestões de modo a aprimorar seu projeto de educação para o país. Segundo o ministro,

Não é república um país que gasta com a educação das classes médias e altas - não estou falando dos ricos - R\$ 250.000,00 e com a educação dos filhos dos pobres R\$ 3.200,00. Ou seja, gastar oitenta vezes mais na educação de uma pessoa - ao longo de toda a vida, é claro - do que na de outra caracteriza não apenas desigualdade, mas também diferença, exclusão. Nossa educação não é apenas ruim, também é desigual. A elite brasileira não é apenas perversa por excluir os filhos dos pobres da educação, mas igualmente burra, porque até a educação de seus filhos não é de qualidade. E precisamos mudar isso. Para tanto, aqui venho. Mas não vamos conseguir fazê-lo senão por meio de uma grande coalizão nacional pela educação, sobretudo no âmbito do Parlamento (grifo nosso, p.1).

A seguir o Ministro Cristovam Buarque aborda a questão do analfabetismo no Brasil, segundo ele:

Trabalhamos, sim, pela assistência aos analfabetos, aumentando o número de alfabetizados no Brasil. E ele vem crescendo. Há 15,7% de analfabetos, e há quem comemore isso. Não dá para comemorar enquanto houver 0,001 analfabeto. Há também quem comemore neste País porque só 5% das crianças estão fora da escola, sem matrícula, e 95% estão matriculadas. Isso me lembra muitos homens e mulheres brasileiras generosos do século XIX, que comemoravam porque no Brasil, nos anos de 1870, só havia 40% de negros escravos. Isso era visto como grande vitória da sociedade brasileira, porque 60% não eram mais escravos. Sem falar que estavam na fome, no desemprego e sem-terra. Se após os quatro anos de governo do Presidente Lula chegarmos a 99% das crianças matriculadas, devemos vir aqui pedir-lhes desculpas e não comemorar o aumento de 95% para 99% - se é que são 95%, achamos ser menos (grifo nosso, p.2).

O Ministro exalta o governo e afirma que:

Nossa primeira meta é abolir o quadro de analfabetismo no Brasil. Alguns dizem que a meta é ambiciosa. É. Se não fosse para ter metas ambiciosas, acho que não seria preciso fazer tanto esforço para eleger, pela primeira vez neste País, um Presidente de esquerda, vindo do lado do povo, fruto da exclusão social em sua vida, e um Presidente que não pagou para chegar à Presidência nem o pedágio de ficar rico, nem o pedágio de entrar na universidade - dois méritos fundamentais do nosso Presidente. E não chegou sozinho. Trouxe consigo um partido que tem história de compromissos e, como disse o Ministro José Dirceu ontem, um partido que sai da Oposição, chega ao Governo, mas não muda de trincheira. Chegamos para mudar, e mudar significa abolir o analfabetismo em primeiro lugar (grifo nosso, p.2).

No entanto, sua ideia para atacar o problema é no mínimo curiosa pra não dizer totalmente desconexa da realidade de um processo de alfabetização. Segundo o Ministro,

Este País tem 5 milhões de universitários, professores universitários e professores da rede pública. Será que não conseguimos, entre 5 milhões, 80, 100 mil? Como disse ao Presidente Lula, bastaria que 10% dos militantes do PT, entre uma reunião e outra, fossem alfabetizadores para resolvermos o problema do analfabetismo em quatro anos. E o PT não é o único partido com sensibilidade para resolver esse problema. Deve haver 2 milhões de afiliados em todos os partidos juntos; bastaria que 5% destes viessem a ser alfabetizadores (grifo nosso, p.2).

Ora, esta teria sido uma boa oportunidade para que o Ministro apresentasse no mínimo uma proposta concreta para formação de alfabetizadores. O Ministro apenas se limitou a dizer que, “os professores são o segundo ente mais importante da educação, depois das crianças, e devem ser atendidos na cabeça, no coração e no bolso, preparados, sensíveis e contentes”. Para o Ministro, não adianta querer mudar-lhes a cabeça e o coração se estiverem descontentes, e isso implica não só ter salários decentes, mas valorizar o professor.

Dessa forma, no oportuno momento em que a necessidade do professor na valorosa tarefa de erradicação do analfabetismo poderia conduzir a uma proposta para sua concreta formação nos ditos “próximos quatro anos”, a tarefa do professor de alfabetizar é reduzida a mera atividade “sensível ao coração”, não necessitando de formação específica para tal, uma vez que “bastaria que 10% dos militantes do PT entre uma reunião e outra, fossem alfabetizadores” para resolver o “problema”. Não só a formação, mas a carreira e a remuneração foram fatores ignorados. Essa perspectiva coaduna com o já mencionado neste trabalho, sobre a educação ser implicada como mera forma de resolver as deficiências da sociedade.

Mesmo diante desse observável imprevisto, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010²⁹, em teoria ao menos os números confirmaram uma redução do índice de analfabetismo no país ao fim do governo de Luís Inácio Lula da Silva (LULA). De acordo com o IBGE:

A taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos caiu de 14,7% para 10%, no entanto, persistia um número elevado de pessoas que não sabiam ler ou escrever: 14,1 milhões de analfabetos, dos quais 9 milhões eram pretos e pardos e mais da metade residia no Nordeste. Melhorou, nesse período, o percentual de estudantes que cursavam nível médio na idade adequada (15 a 17 anos), passando de 26,6% para 44,5%. Por outro lado, nesses dez anos aumentou a desigualdade de acesso de brancos e pretos e pardos ao nível superior. Em 1997, 9,6% dos brancos e 2,2% dos pretos e pardos, de 25 anos ou mais de idade, tinham nível superior completo no país; em 2007, esses percentuais eram de 13,4% e 4,0%, respectivamente. As

²⁹Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=1233&t=educacao-melhora-ainda-apresenta-desafios&view=noticia>. Acesso em: janeiro de 2021.

consequências das desigualdades educacionais se refletem nos rendimentos médios dos pretos e pardos, que se apresentam cerca de 50% menores que os dos brancos (IBGE CENSO, 2010, p.1)

Continuando a análise do documento é possível encontrar a única fala, onde o Ministro destaca que “devemos radicalizar na questão da universidade aberta. Não é possível que, no mundo do século XXI, da informática, das telecomunicações, continuemos com estudantes ainda dentro de sala de aula em todos os cursos” (grifo nosso, p. 5). Na sequência o Ministro defende uma ampliação no número de vagas na universidade pública, por intermédio do ensino a distância e aumento do número de financiamentos. Infere-se nessa fala uma posição embrionária do que se tornaria uma das frentes ou nichos mais lucrativos da Era do Governo Lula: um aumento das instituições privadas de ensino, principalmente na oferta de cursos de licenciaturas e o financiamento dessas instituições via programas de repasse de verbas públicas para o setor privado. Isso fica evidente na seguinte fala do Ministro:

Também criaremos bolsas sem retribuição ou cobrança de juros para aqueles que quiserem fazer cursos de licenciatura, Pedagogia e alguns outros similares, para, ao longo do curso universitário, exercer o papel de alfabetizadores. Só assim teremos um terço dos alfabetizadores de que precisamos. Se o PT quiser militantes para trabalhar na área de alfabetização, não precisará mais de tanto pessoal, pois o serviço de 30 mil profissionais está garantido com a implantação do FIES (grifo nosso, p.5).

Observa-se a contradição entre o público e o privado, que segundo Silva Júnior (2005), é fruto da forma atual do capitalismo no Brasil e que produziu uma regulação social que procura a “nova institucionalidade”, assentada na busca do consenso entre antagonicos por meio de políticas de negociação” (SILVA JÚNIOR, 2005, p.107). Logo, constata-se uma subordinação da educação à economia e uma forte indicação de que isso fortaleceria a economia, sendo capaz de tornar o país mais competitivo no mercado mundial. Segundo o autor, “essa regulação social se estruturou institucionalmente no mandato de FHC, por meio de várias emendas constitucionais e regulações inéditas que buscavam legalizar uma série de facilidades facultadas ao capital” (SILVA JÚNIOR, 2005, p.107).

Embora seja louvável a presença do Ministro no sentido de expor suas ideias e projetos para a educação brasileira a partir do novo governo, Silva Júnior (2005) destaca que o mesmo parecia distante dos estruturais problemas que afligem a dimensão da vida humana no Brasil. Segundo o autor,

Ele tinha ideias que agora parecem tornar-se medidas focais positivas para a educação, porém aparentam estar desarticuladas e fora de um programa em sincronia com as demais esferas governamentais, como se pode constatar hoje, passados aproximadamente três anos. Depois de ter a ideia de separar a educação básica da educação superior, permanecendo a primeira no Ministério da Educação (MEC) e a segunda no Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) – o que fortaleceria os objetivos aqui delineados para a educação com origem na área de C&T -, o ex-reitor da Universidade de Brasília, além de visitar as sedes dos atores sociais organizados ligados à educação, ficou um tempo longe da mídia e da ação do MEC (SILVA JÚNIOR, 2005, p.26).

No dia 13/05/2003 foi realizada Audiência Pública Ordinária com o tema "A importância da Educação para o desenvolvimento social e econômico do Brasil", tendo como convidado Ricardo Paes de Barros, Pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A Deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB) abriu os trabalhos da audiência destacando que:

[...] todos sabemos que o maior desafio não só do Brasil, mas também de todos os países da América Latina e do Caribe, neste século, é o combate à pobreza e à desigualdade e a busca da equidade social e econômica. A educação talvez seja o instrumento mais importante nessa luta (grifo nosso, p. 1).

A fala da Deputada Raquel Teixeira (PSDB) é no mínimo contraditória uma vez que, o governo até 31/12/2002 era justamente do PSDB – governo FHC – e as mudanças concretas desse governo foi justamente ao contrário da afirmação da Deputada, ou seja, a educação estava mais para um nicho de mercado. Para Silva Júnior (2005):

O governo FHC pôs em movimento, com muita capacidade política e administrativa, a tradução brasileira da mundialização do capital, com graves consequências para a economia brasileira (que se desnacionalizou e se desindustrializou), para a democracia (que agora é desenvolvida em uma sociedade desorganizada) e para as esferas sociais de atividade humana, que se passaram a organizar fortemente pela lógica mercantil. No que toca à educação, tal processo verificou-se nas reformas de todos os níveis de ensino, em suas naturezas públicas e privada; porém, dada sua própria lógica, isto se tornou mais explícito no setor privado, redesenhado por seus representantes para assumir posição hegemônica na esfera educacional e indicando, a longo prazo, o predomínio de traços culturais privados em toda a esfera educacional (SILVA JÚNIOR, 2005, p.17).

Em seu pronunciamento, Ricardo Paes de Barros discorreu a respeito dos dados por ele coletados sobre a relação entre pobreza, desigualdade e educação no Brasil. Após a fala do convidado fizeram uso da palavra os senhores deputados Gilmar Machado (PT), Fátima Bezerra (PT), Mariângela Duarte (PT), Severiano Alves (PDT), Maria do Rosário (PT) e Gastão Vieira (PROS). O deputado Gilmar Machado (PT), ao se dirigir ao convidado faz uma reflexão sobre a qualidade de ensino estar ligada à qualificação e formação de professores. Em seguida, o

deputado interpela para que Ricardo Paes de Barros fale um pouco mais sobre a questão da formação do professor, que é, na avaliação do deputado, importante elemento, em especial, os que trabalham com educação básica.

A deputada Mariângela Duarte (PT), ao fazer uso da palavra, começa com uma reflexão sobre a questão da formação dos professores, perpassando pela situação de seu estado (São Paulo) e ainda, apontando como os Organismos Internacionais, no caso a Organização Mundial do Comércio (OMC), obriga os países a cumprirem determinadas orientações via acordos.

Tivemos uma grande inversão na formação de educadores, que sempre foi falha no Brasil. Não dá nem para olhar para trás. Nos últimos 20 anos, quando o mundo inteiro correu, entendendo que educação e cultura são a base da identidade duradoura de uma sociedade, o que fizemos? Peguemos como exemplo o Estado de São Paulo. Se ele é assim, hoje, nem posso imaginar como deve ser o resto. No Estado de São Paulo, hoje, 84% das vagas do ensino superior estão nas mãos da iniciativa privada, o negócio que mais prosperou no Estado. Calculem o resto do País! Perdemos indústrias, perdemos empresas, mas o que prosperou foi a iniciativa privada na área da educação. Compraram quarteirões, construíram prédios, ficaram arquimilionários, compraram barcas, terrenos à beira-mar etc. Sabemos de tudo isso. No Estado de São Paulo, a desproporção é de 84%. A Organização Mundial do Comércio vem obrigando, nos acordos internacionais, o Brasil a entender que o último nicho de comércio é educação. Os países do Terceiro Mundo têm de se retirar da educação superior. Isso não teve a ver com a formação dos educadores? No Estado de São Paulo prefiro educadores formados pelo Departamento de Educação da USP, da UNESP e da UNICAMP aos balcões de negócio de fim de semana por aí a fora. Esta questão é muito grave (grifo nosso, p.6).

Em sua resposta, Ricardo Paes de Barros deixou claro que se concentraria nas questões em que ele pudesse mais contribuir, logo, a formação de professores não ocupa lugar em sua fala, que ganha contornos meramente econômicos. Para ilustrar:

Este é o gráfico do Bolsa-Escola. Percebe-se, comparando este com os outros gráficos que eu vou mostrar, que há uma distribuição bastante equilibrada. Quer dizer, na verdade, você tem Santa Catarina recebendo um pouco mais do que a proporcionalidade do número de pobres. Quer dizer, quem está fora da linha vermelha está recebendo mais. Você percebe Pernambuco recebendo um pouco menos. Mas se percebe que todos os Estados estão mais o menos em torno dessa linha (grifo nosso, p.6).

Observa-se que, Ricardo Paes de Barros começa fazendo uma leitura da distribuição de recursos no Brasil proporcional ao número de crianças pobres em cada Estado apresentando um gráfico do programa Bolsa-Escola. Faz uma comparação desse gráfico com a distribuição do Bolsa-Alimentação, destacando que o Bolsa Escola é até mais equilibrado, porque, segundo ele, esses programas realmente dividem os recursos de forma proporcional onde está a pobreza. Enfatiza que,

No IPEA estamos trabalhando bastante na questão do analfabetismo. Fizemos várias estimativas e chegamos à conclusão de que é impossível entender por que o Brasil não promove uma guerra generalizada contra o analfabetismo instantaneamente. O que mostramos, com raciocínios puramente econômicos, é que não pode existir nenhuma ponte no Brasil. Se fôssemos os economistas mais puros, não deixaríamos de alfabetizar ninguém para construir nenhuma ponte, estrada de ferro ou rodovia no Brasil; não faríamos nenhuma construção no País porque o investimento mais rentável que existe é alfabetizar a população de 15 a 55 anos (grifo nosso, p.7).

No ponto específico questionado pelo deputado Gilmar Machado (PT) e pela deputada Mariângela Duarte (PT), Ricardo Paes de Barros simplesmente novamente reduziu o questionamento a dados puramente econômicos.

Pode-se discutir o fato de que, dada a importância da profissão, os professores deveriam ganhar muito mais. Mas houve uma mudança. Saímos de uma situação em que era impossível entender, economicamente, por que alguém queria ser professor. Hoje, do ponto de vista puramente econômico, alguém já pode querer ser professor. Não é uma profissão que está sendo valorizada, que tenha um prestígio especial. Dentro do setor público o professor é quem menos ganha, mas se ele for procurar um emprego ali na rua, vai encontrar um salário parecido. Vários estudos mostram isso (grifo nosso, p.7).

Para finalizar sua resposta, como um bom economista, Ricardo Paes de Barros³⁰ coaduna com uma proposta de educação superior mercantilista quando diz,

Por fim, a educação superior e a qualidade do treinamento dos professores são extremamente importantes. No entanto, não sou tão cético a respeito de ser a educação superior privada ou pública. Quero mais educação superior e de boa qualidade. Se o setor público é incapaz de produzi-la, que saia desse mercado. Se o setor privado é capaz de oferecer serviços de educação superior de boa qualidade a preço razoáveis, que permaneça no setor, sua presença é bem-vinda (grifo nosso, p.7).

O deputado Severiano Alves (PDT) reforça um ponto levantado pela deputada Mariângela Duarte (PT) quanto às pressões externas e afirma que é evidente que o Brasil está sendo pressionado pelas organizações internacionais, sobretudo de comércio (leia-se OMC), para suprimir a formação acadêmica e fazer o treinamento de mão-de-obra para atender ao mercado, sobretudo das montadoras ou das empresas estrangeiras que vêm para o Brasil. Para

³⁰Graduado em engenharia eletrônica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), com mestrado em estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago. Possui pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa em Economia da Universidade de Chicago e pelo Centro de Crescimento Econômico da Universidade de Yale. Integrou o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) por mais de 30 anos, onde realizou inúmeras pesquisas focadas em questões relacionadas aos temas de desigualdade e pobreza, mercado de trabalho e educação no Brasil e na América Latina. Entre 1990 e 1996, Ricardo foi professor visitante da Universidade de Yale e, entre 1999 e 2002, diretor do Conselho de Estudos Sociais do IPEA. Entre 2011 e 2015, foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/pesquisa-e-conhecimento/docentes-pesquisadores/ricardo-paes-de-barros/>>. Acesso em: outubro de 2020.

o deputado, as escolas técnicas são um exemplo muito grande da formação do ensino brasileiro (grifo nosso). Ainda segundo o Severiano Alves (PDT),

[...] fui Relator do projeto de reforma do ensino tecnológico. Debati muito com o Brasil e visitei todas as escolas. O Governo queria apenas uma formação de treinamento - vamos denominar assim porque é mais prático -, tanto é que, depois, por decreto, o ensino tecnológico foi regulamentado de forma perversa, retirou-se a equivalência da formação do tecnólogo, do estudante formado no ensino médio tecnológico, para que não pudesse ascender ao curso universitário com essa formação. Hoje temos treinamento, quando, na verdade, tínhamos uma formação que possibilitava ao brasileiro formado na escola técnica ter um nível de desenvolvimento para o resto de sua vida. Hoje essa formação é temporária (grifo nosso, p.7)

Em sua última fala, Ricardo Paes de Barros afirma que:

Referi-me à necessidade de reduzir a desigualdade educacional porque é a raiz da desigualdade social no Brasil. Não quero dizer com isso que temos de reduzir, de maneira nenhuma, a educação superior, mas que a expansão educacional no Brasil tem de ser feita o mais rapidamente possível. É como a Deputada considerou: só reduzindo o número daqueles que estão atrasados poderemos reduzir as desigualdades. Mas não vamos segurar os que estão avançando. Temos de fazer com que os que estão atrasados andem mais rápido. Isso foi o que se fez em todos os lugares do mundo. E é assim que temos de fazer. O ponto é: se continuarmos andando lentamente com os que estão atrasados, teremos de aturar uma alta desigualdade durante muito tempo, porque não podemos segurar a ponta de cima. E se não andarmos com a ponta de baixo rapidamente, a desigualdade vai permanecer elevada e, portanto, as desigualdades de renda vão permanecer elevadas e vamos manter um País rico com uma proporção gigantesca de pessoas pobres (grifo nosso, p.8).

No encerramento da Audiência, o deputado Gastão Vieira (PMDB), Presidente da Comissão fez uso da palavra, agradecendo o convidado e destaca-se de sua fala a seguinte afirmação:

Não pude vir porque estava em uma reunião com o Presidente da República, uma reunião muito importante para o futuro do País, porque o meu partido, o PMDB, finalmente encontrou um caminho para compor a base do Governo. Temos dificuldades ainda não superadas completamente, mas a reunião foi extremamente produtiva para todos nós que desejamos o sucesso do Governo e a vitória da esperança (grifo nosso, p.9).

É interessante observar os acordos sendo feitos dentro do que se convencionou chamar de “governos de coalizão”. De acordo com deputado Gastão Vieira (PMDB), o seu partido finalmente tinha encontrado o caminho para ser parte do novo governo.

Na Audiência Pública Ordinária realizada em 24/06/2003, com objetivo de discutir sobre a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio das escolas brasileiras, teve como convidados: Antônio Ibañez Ruiz (Secretário de Educação Média e

Tecnológica do Ministério da Educação), Antônio Prado (Presidente da Federação Nacional dos Sociólogos), Igor Bruno de Freitas Pereira (Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES).

Segundo o deputado Gilmar Machado (PT), a audiência também teve como objetivo conseguir o apoio integral da Comissão de Educação, Cultura e Desporto sobre a questão e também para pressionar o Presidente do Congresso Nacional, Senador José Sarney (PMDB) a fim de que incluísse na pauta da Convocação Extraordinária o veto apostado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso à introdução das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio.

O senhor Antônio Ibañez Ruiz, ao iniciar sua fala, aponta que as disciplinas de “Sociologia e Filosofia são trabalhadas como única disciplina ministrada por professores leigos que recebem treinamento em serviço, uma vez que 90% dos seus docentes não possuem formação específica”. Ao encerrar sua fala, o senhor Antônio Ibañez Ruiz destaca a importância dessas disciplinas no currículo:

E por que a Filosofia e a Sociologia são extremamente necessárias? Porque a Filosofia ajuda o indivíduo a refletir e a pensar muito mais facilmente em relação à sua situação como sujeito neste mundo, seu relacionamento com os outros, além do pensar crítico em relação à situação social, econômica, cultural, política. E a Sociologia também é muito parecida. Portanto, somos favoráveis (grifo nosso, p.2).

Ao fazer uso da palavra do senhor Antônio Prado, representando a Federação Nacional dos Sociólogos afirma:

As disciplinas Sociologia e Filosofia precisam estar inscritas no currículo escolar como conteúdo obrigatório e não como maquiagem na chamada transversalidade, interdisciplinaridade e outras formas. Para que isso ocorra, temos de derrubar esse veto inexplicável, como comentou o Ministro Cristovam Buarque, do então ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, sobre o projeto de autoria do Deputado Padre Roque, removendo esse obstáculo para que então tenhamos a possibilidade que apontamos acima (grifo nosso, p.3).

Por fim, Antônio Prado apresenta um percurso histórico sobre a disciplina de Sociologia:

A história da Sociologia no currículo do ensino médio em nosso País tem uma trajetória. Começou desde o ilustre Benjamin Constant. Em 1890, ele propôs ao Ministro da Instrução Pública que aquela fosse uma disciplina obrigatória nos cursos superior, secundário, regular e militar. Com a morte de Benjamin Constant, a implantação da Sociologia ficou de lado. Voltou a ser implantada no currículo com a reforma do ensino, a chamada Reforma Rocha Vaz, que vai de 1925 a 1942, ficando claro que a disciplina Sociologia sofre resistências geralmente nos períodos

autoritários. Houve uma outra reforma da educação no Governo Getúlio Vargas, em 1942: o Ministro Gustavo Capanema retirou a obrigação da Sociologia, ficando a matéria restrita ao programa de formação de professores. Sua volta parcial se deu em 1961, e vai até 1971, por uma outra reforma consolidada, e, depois, na LDB: a Lei nº 4.024. A partir de 1969, na época do regime militar, é criado por um decreto a Comissão Nacional de Moral e Civismo. A Sociologia então é substituída pela matéria "Educação Moral e Cívica" e pela chamada OSPB - Organização Social e Política Brasileira. Fica de novo restrita aos cursos de Pedagogia, sendo disciplina não-obrigatória para os demais. Na década de 1990, volta à discussão um projeto da Deputada Maria Luíza Fontenelle, que propunha a extinção da Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada em 1969, sem, porém, apresentar o que ficaria no lugar das disciplinas Educação Moral e Cívica e OSPB (grifo nosso, p.3).

E finaliza dizendo:

Então, qual o sentido de incluir Sociologia e Filosofia no currículo? Boa parte da questão já foi referida pelo Prof. Ibañez: está na Declaração de Paris, em congresso patrocinado pela UNESCO, com a qual todos nós concordamos. O fundamental é pensarmos no desenvolvimento do pensamento crítico, na capacidade dos nossos jovens de compreenderem, entenderem, explicarem, a fim de que tenham capacidade de transformar a realidade em que vivemos (grifo nosso, p.3).

Importante trazer também a fala do representante da UBES, senhor Igor Bruno de Freitas Pereira, considerando que são poucas as reuniões onde se constata a presença dos estudantes, que na maioria das vezes são desconsiderados nas discussões sobre a elaboração de políticas públicas educacionais. Segundo Igor Bruno de Freitas Pereira,

Por que acho necessário fazer este debate da situação da educação pública, hoje, no nosso País? Por que neste momento não há no nosso currículo matérias como Sociologia e Filosofia? Aqui, pessoas que têm uma capacidade maior, pelos anos de estudo, pelo acúmulo que já têm, já disseram da importância de fazer com que os jovens desenvolvam seu pensamento próprio, sejam mais críticos; todos esses argumentos já foram levantados aqui. Concordamos, e é por isso que também fazemos a defesa da Filosofia e da Sociologia, porque vemos que nas escolas falta essa juventude crítica que já transformou o País, que já fez várias movimentações, que já participou de todas as mudanças importantes do Brasil. Então precisamos incorporar essas matérias, incorporar matérias como essas que no regime militar, depois do golpe, foram retiradas de cena para se colocar em seu lugar Moral e Cívica, assim como foram extintos os grêmios, foi extinta a participação das entidades estudantis naquele determinado momento (grifo nosso, p.4).

No dia 05/11/2003 foi realizada Audiência Pública Ordinária com objetivo de debater as ações do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) nas áreas de educação e cultura. Em sua fala, a senhora Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro - Diretora de Formação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC apontou que:

O SENAC é uma instituição educacional e precisa ter a visão da educação voltada também para dentro, e a educação corporativa é bom um retrato disso. É constante nossa preocupação com a capacitação de nossos docentes, que contam com diversos mecanismos de capacitação de docentes. Há educação permanente voltada para eles, que têm características diferentes dos docentes do ensino formal: são profissionais das áreas em que atuamos e precisam ter capacitação pedagógica para trabalhar nos cursos do SENAC. São, portanto, diversas as nossas iniciativas. Temos desde nossos cursos, seminários e encontros até nossa revista, chamada *Diga Lá*, especialmente formulada para a educação permanente e continuada de nossos docentes (grifo nosso, p.3).

Segundo Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro, “a educação profissional é complementar à educação geral, conforme prevê a LDB nacional, e o cenário brasileiro da educação influencia decisivamente o trabalho da instituição de educação profissional que é o SENAC”. Segundo a convidada, “o Senac atua nos 3 níveis da educação profissional: básico, técnico e tecnológico e trabalhando com programas de aprendizagem, aperfeiçoamento e atualização, qualificação básica, programas compensatórios e programas sócio profissionais” (grifo nosso, p. 2).

Na Reunião Ordinária realizada em 05/11/2003 conforme análise da Ata, destaca-se o Projeto de Lei n.º 772/03 - do Sr. Pastor Frankembergen (PTB) que "altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial, da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino de Educação para a Moral e o Civismo, e dá outras providências”, cujo parecer do Relator deputado Costa Ferreira (PFL) foi pela aprovação do referido projeto, todavia o mesmo não foi deliberado na respectiva reunião. Pela ficha de tramitação³¹ do referido projeto de lei é possível constatar que o mesmo foi a arquivamento em 05/03/2004.

Na Reunião Ordinária do dia 10/12/2003 conforme análise da Ata, destaca-se a discussão e votação do Projeto de Lei nº 319/03– do Sr. João Castelo (PSDB) que "reserva vagas nas universidades públicas a professores da rede pública de ensino, criando o Programa de Avaliação Exclusiva - PAE." O relator, deputado Átila Lira (PSDB), emitiu parecer pela aprovação. Participaram da discussão da matéria os deputados Carlos Abicalil (PT), Bonifácio de Andrada (PSDB), Professora Raquel Teixeira (PSDB) e Átila Lira (PSDB). Em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do relator. Segue o artigo do referido projeto:

Art. 1º - São as universidades públicas brasileiras obrigadas a destinar, anualmente, pelo menos 15% (quinze por cento) das vagas dos cursos de licenciatura, para professores da rede pública de ensino;
Parágrafo único. O direito a vaga pressupõe a classificação do candidato em um processo seletivo que leve em conta a avaliação da Universidade e desempenho do professor no exercício da profissão, desempenho este aferido pelos alunos, pela escola e pela entidade de classe (grifo nosso, p.2).

³¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=111736>. Acesso em: fevereiro de 2021.

Em seu parecer, o deputado Átila Lira (PSDB) solicita a supressão do parágrafo único por ferir o artigo 207 da Constituição. Para o deputado, “o processo de seleção ao ensino superior tem sido considerado prerrogativa da autonomia universitária, nos termos do art. 207 da Carta Constitucional” (grifo nosso, p.4). Como justificativa, o referido projeto apresentava:

A melhoria da qualidade do ensino público é condição "*sine qua non*" para o avanço de qualquer sociedade e o alcance dessa meta passa inexoravelmente pela qualificação do professor. Apesar do esforço que vem sendo desenvolvido pelas autoridades brasileiras no sentido de melhor aperfeiçoar o docente, na prática esse esforço não tem universalizado seus resultados, haja vista que o índice de aprovação de professores, nos cursos de licenciatura das universidades públicas, ainda é muito baixo, principalmente porque o professor tem todo o seu tempo ativo absorvido pela sua atividade laboral, nem sempre alcançando os níveis de competição exigidos nos concursos de acesso às universidades. Não fora só isso, há de registrar que o concurso de acesso à universidade, através do vestibular, beneficia, aquele que detém um maior grau de conhecimento, por conseguinte o que menos necessita do curso de aperfeiçoamento. Em suma o que se deseja com a presente lei é reservar as vagas e, para o preenchimento das mesmas, instituir um critério de avaliação e classificação que considere uma avaliação feita pela escola e pelos alunos a partir de critérios estabelecidos pela entidade de classe além dos critérios definidos pela Universidade. Essa oferta obrigatória de vagas, além de factibilizar o acesso de educadores às universidades, terá uma importância capital no processo de universalização do aprendizado, considerando o efeito-multiplicador gerado pelo docente no exercício do magistério, onde o conhecimento individual adquirido é pulverizado para todos os alunos por ele assistidos (grifo nosso, p.2).

Ainda em seu parecer, o deputado Átila Lira (PSDB) afirma que:

Trata-se de providência indispensável para que o País venha cumprir as metas estabelecida no Plano Nacional de Educação de, até o final da presente década, contar com até cem por cento dos professores do ensino médio, e até setenta por cento dos demais professores, com diploma de curso superior.

[...] A proposta contida no projeto de lei representa, naturalmente, uma medida importante, que enfatizará a contribuição social da universidade pública, formando professores para as redes municipal e estadual (grifo nosso, p.3-4).

Na Íntegra em Texto de Audiência Pública Ordinária realizada no dia 26/05/2004, de iniciativa do deputado Ivan Valente (PT), à qual foram incorporados requerimentos de outros parlamentares, como a deputada Iara Bernardi (PT), Maria do Rosário (PT) e Alice Portugal (PCdoB), tendo como objetivo dar prosseguimento ao debate acerca de projeto de lei de iniciativa do Poder Executivo sobre o Programa Universidade para Todos e a criação de cotas para o ingresso no curso superior.

Tal programa foi instituído pela Medida Provisória³² nº 213, de 10 de setembro de 2004. A Medida Provisória nº 213 tornou-se a Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Esta Lei instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; alterando a Lei nº 10.891 (que instituiu a Bolsa-Atleta), de 9 de julho de 2004.

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

Participaram dessa audiência como convidados: Prof. Roberto Leher, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ex-Presidente do Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES/Sindicato Nacional), o Prof. José Domingues de Godoi Filho, 1º Vice-Presidente do Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES/Sindicato Nacional), o Prof. Paulo Jorge Sarkis, Reitor da Universidade de Santa Maria e representante da Presidenta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Sr. Gustavo Lemos Petta, Presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Dr. Nelson Maculan, Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, a Sra. Elmara Lúcia de Oliveira Bonini Corauci, Presidenta do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Em princípio, pode-se ater ao fato de que esta consiste em uma das poucas reuniões do período analisado em que estiveram presentes como convidados instituições públicas de ensino superior e entidades de classe da mesma categoria.

O Prof. José Domingues de Godoi Filho, do ANDES, ao fazer uso da palavra indaga a respeito de uma das bases do projeto apresentado:

Fala-se, no PROUNI, em beneficiar professores que estão em sala de aula. Houve um projeto de licenciatura em ciências matemáticas e da natureza que também não foi à frente por decisões dessa ordem, de impedir o avanço público, com mecanismos para o professor não precisar se afastar da universidade. É possível universidade pública sem ensino a distância, com ensino presencial, e manter e capacitar esses professores. São exemplos que não acabam mais de projetos estruturados nessa linha que poderiam ser implementados (grifo nosso, p.11).

³² A medida provisória é um ato normativo elaborado pelo Presidente da República com força de lei, sob o fundamento de relevância e urgência e que deve ser apreciado pelo Congresso Nacional em prazo de 60 dias prorrogáveis por mais 60 dias. Portanto, trata-se de um ato normativo excepcional e seus requisitos formais são relevância e urgência (FERNANDES, 2015, p.903-904).

Por sua vez, Gustavo Lemos Petta, representante da UNE, repercute a importância do projeto e afirma que a UNE “apoia essa proposta em caráter emergencial, porque acredita ser ela determinante na democratização do acesso ao ensino superior, mas não pode estar desacompanhada de outras políticas”.

O próximo documento analisado consiste no Resultado da Audiência Pública realizada em 27/05/2004, de requerimento da deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB), com tema "O Ensino de Ciências no Brasil". Participaram como convidados dessa audiência: Sr. Ildeu de Castro (Diretor do Departamento de Popularização e Difusão de Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia), Sr. Fernando Galembeck (Representante da Academia Brasileira de Ciências – ABC), Sr. Mozart Neves Ramos (Representante do Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação – CONSED), Sr. Osmar Nina Garcia Neto (Representante da União Nacional de Dirigentes de Educação – UNDIME), Sra. Keti Tenenblat (Representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC), Sr. Jorge Werthein (Representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) e, Sr. Nélio Bizzo (Membro do Conselho Consultivo do Instituto Sangari).

Dentre os convidados, contata-se mais uma vez a presença de um importante Organismo Internacional, a UNESCO, que é uma agência especializada das Organização das Nações Unidas (ONU). Ressalta-se que, mesmo o tema sendo relevante para a educação brasileira, não foi encontrado nos arquivos da Comissão nem a Ata e nem a Íntegra em Texto, o que dificulta uma análise aprofundada sobre os debates e discussões acerca do tema nessa reunião.

Na Íntegra em Texto da Audiência Pública realizada em 02/06/2004, de requerimento das deputadas Fátima Bezerra (PT) e Neyde Aparecida (PT), com o tema “Debate sobre políticas implementadas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação”, contou com a participação de dois convidados: Francisco das Chagas Fernandes (Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação) e João Monlevade (Consultor do Senado Federal). Destaca-se a fala do Sr. Francisco das Chagas Fernandes, quando discute os eixos das políticas implementadas pelo MEC no que diz respeito à educação básica e, no que se refere à formação dos trabalhadores em educação.

Segundo Francisco das Chagas Fernandes, “não é novidade para esta Comissão que, desde o ano passado, estamos implementando a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, formada por 20 universidades, que compõem 20 centros de formação continuada”. Outro ponto a ser destacado é quando se aborda a questão da atuação em rede, uma rede integrada entre universidade e redes estaduais e municipais de ensino:

Nosso objetivo é que a universidade interaja com os sistemas municipais e estaduais, para que tenhamos produtos materiais condizentes com a realidade e a necessidade da formação continuada dos professores. O segundo comentário sobre essa questão é que estamos colocando na mão das universidades a responsabilidade pela formação continuada, já que ela é responsável pela formação inicial. Isso está dando trabalho? Está. Vai dar trabalho? Vai. Por quê? Porque essa não é nossa cultura em relação à formação de professores. Terceiro comentário: já que a universidade agora está responsável pela formação continuada e sabe qual é a realidade dos professores, queremos que isso intervenha na formação inicial, nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras. Está aí a reforma universitária. Um dos pontos presentes em todos os debates da reforma universitária é a formação inicial de professores, ou seja, os cursos de licenciatura (grifo nosso, p.2).

No documento Resultado do Seminário realizado em 30/11/2004 cujo tema “Qualidade da Educação Básica - Projeto Pedagógico” teve como conferencista o professor Vitor Paro³³ (Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e como debatedores: Horácio Francisco dos Reis (Diretor do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino – MEC), Juçara Maria Dutra (Presidenta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e João Monlevade (Consultor Legislativo do Senado Federal). Um dos raros momentos onde se observa a presença de um pesquisador ligado a uma instituição pública de ensino.

Na Íntegra em Texto, das discussões e debates do período da tarde do mesmo Seminário, o tema foi “Qualidade da Educação - da Escola que temos à Escola Possível” no painel Avaliação e Gestão. Teve como convidados: Márcia Ângela da Silva Aguiar³⁴ (Professora de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE), Carlos Henrique Araújo (Diretor do Sistema de Avaliação da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP) e Luiz Araújo (Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME).

Em sua fala, Márcia Ângela da Silva Aguiar faz uma reflexão sobre escola e educação.

³³ Vitor Henrique Paro possui mestrado em Educação pela USP, doutorado em Educação pela PUC-SP e livre-docência em Educação pela USP. Foi pesquisador sênior na Fundação Carlos Chagas e professor titular na PUC-SP. Atualmente é professor titular (Colaborador Sênior) da Faculdade de Educação da USP, onde exerce a pesquisa, a docência e a orientação de discípulos em nível de pós-graduação. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae). Atua na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Administração de Unidades Educativas (*extraído do Currículo Lattes*). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7205092610938172>>. Acesso em: janeiro de 2021.

³⁴ Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelato) pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia (campus Recife) e coordena o Observatório de Política e Gestão da Educação (OBSERVA). Integra a Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e é líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de profissionais da educação, educação, gestão da educação e educação superior (*extraído do Currículo Lattes*). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9445186556699560>, Acesso em: janeiro de 2021.

Ao refletir, nesta oportunidade, sobre escola e educação, eu o faço entendendo o Estado como arena que tem interesses conflituosos, antagônicos, e entendendo a educação como campo de disputa. É aí que situo a própria formação humana da escola. Luta-se por um projeto de sociedade a favor, exatamente, das maiorias que, em um Estado como o nosso, estão excluídas dos benefícios gerados por toda produção coletiva em termos de conhecimento, no caso específico da escola (grifo nosso, p.2).

Márcia Ângela aborda ainda a questão da reestruturação do Estado a partir das políticas da década de 1990:

Ao se imaginar que nos anos 90, nos países da América Latina, particularmente no Brasil, houve a redefinição do papel do Estado, a diminuição do seu poder de regulação, de certo modo submetido a muitas determinações fora do espaço brasileiro, há de se convir que outras políticas presentes no cenário internacional também têm forte influência no desenvolvimento das políticas nacionais (grifo nosso, p.2).

Dessa forma, observa-se que, as políticas públicas, conforme já demonstrado, são a face desse Estado no momento em que está sendo redimensionado, apresentando características e se colocando de modo a contribuir efetivamente para a forma como essa escola se manifesta no País. Assim, Márcia Ângela afirma que “há responsabilidade concreta na formulação e implementação das políticas públicas direcionadas à educação”. Logo, a responsabilidade pela forma como se apresenta a escola hoje, deve ser principalmente atribuída ao modo como o Estado brasileiro vai, ao longo do tempo, estruturar-se e também como é que se revelarão essas políticas públicas.

No que diz respeito à formação de professores, Márcia Ângela afirma:

Um elemento primordial que sempre está sendo na retórica muitas vezes considerado é a formação dos profissionais de educação. Hoje pela manhã, nesta mesa, algumas pessoas que faziam suas exposições e algumas que estavam na plenária se manifestaram sobre as incompletudes com relação à formação dos docentes. A formação seria elemento que dificulta a escola atingir os resultados esperados e significativos em termos de formação humana. A formação dos educadores é tema que sempre está em pauta no País e não tem sido concretamente objeto do investimento da dimensão que necessitaria. Quando falo na formação não estou pensando na formação *stricto sensu* no sentido de formação inicial dos educadores, mas na formação associada a condições de trabalho e a condições salariais. É um tripé que não pode ser considerado de forma isolada. Falo inicialmente do docente, não me refiro ainda aos profissionais não-docentes. O docente sistematicamente tem alijada a possibilidade de ter formação sólida, pautada também na pesquisa, que lhe permita ampliar seu horizonte cultural. Essa formação, a inicial e a continuada, lhe é praticamente negada (grifo nosso, p.3).

Na Íntegra em Texto de Audiência Pública realizada em 12/04/2005 com tema “Debate sobre a extensão do ensino fundamental para 9 anos”, teve como convidados: Francisco das Chagas Fernandes (Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC),

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (Secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE), Thadeu Rodrigues de Almeida (Diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE) e a professora Jaqueline Moll³⁵ (Doutora em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS).

A audiência foi fruto de requerimento da deputada Maria do Rosário (PT) que na abertura dos trabalhos destacou à importância da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados debater este tema e afirmou que a Comissão tem acompanhado todas as iniciativas do Governo Federal, que têm por objetivo a valorização da educação e estabelecimento de um conceito de sistema educacional em que todos os níveis sejam valorizados. Na Íntegra, destaca-se a fala de Francisco das Chagas Fernandes:

A par disso, havia também questões de estrutura, de financiamento, de formação de professores etc. Ora, toda vez que vamos discutir a qualidade da educação, parece que algumas questões são centrais. Aliás, parece que algumas são periféricas, mas terminam sendo centrais. Por exemplo, a formação de professores: não consigo entender o porquê de a formação de professores não ser centrada na qualidade da educação. Hoje, encontramos 40 mil professores dando aulas na educação infantil, mas sem formação de nível médio. Ora, qual é o papel do Ministério? Elaborar uma política pública que garanta a formação desses professores. Por isso, criamos o Pró-Infantil. Talvez alguém venha a dizer que o Governo cria muitos programas. Fazer o quê? Só iremos discutir qualidade, sem preocupação com a formação, pelo menos em nível médio, dos professores para darem aula na educação infantil? Nessa esteira, criamos o Pró-Letramento, porque há 200 mil professores, ou pelo menos em função docente, dando aulas de 5ª a 8ª séries, no ensino médio, sem formação em Licenciatura. Portanto, discutimos qualidade. Ora, não vamos fazer um programa para formar os professores em Licenciatura para poder avançar na qualidade? Temos feito isso. Chegamos a um ponto em que não se tem institucionalizada no País a formação continuada dos professores. Ora, a formação continuada, tanto no passado, como no presente, é essencial para nós, professores. Trata-se da formação permanente (grifo nosso, p.12).

A professora Jaqueline Moll em sua fala ressalta o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na formação de professores:

35 Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona, e Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seu campo de trabalho e pesquisa educacional tem ênfase na área de políticas públicas e práticas pedagógicas, dialogando e construindo formas de intervenção nos temas da alfabetização, educação de jovens e adultos, fracasso escolar, pedagogias urbanas, relações entre escola e cidade, educação integral e ensino médio (*extraído do Currículo Lattes*). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>>. Acesso em: janeiro de 2021.

Na minha opinião, a universidade tem que ser uma parceira nessa discussão. Fiquei bastante triste ao ver que a minha faculdade de educação não compareceu - quem sabe na próxima edição. A Faculdade de Educação da URBES faz muita pesquisa e muito trabalho de extensão universitária com formação de professores, não apenas na cidade de Porto Alegre, mas também no Estado do Rio Grande do Sul, e mantém diálogo com outras entidades educacionais por todo o País (grifo nosso, p.15).

Em 26/04/2005, realizou-se a Audiência Pública com o tema “Debate acerca da conversão da dívida externa de países em desenvolvimento em investimento para educação”, requerida pela deputada Neyde Aparecida (PT) e pelo deputado Carlos Abicalil (PT), tendo como convidados: Sr. Jairo Jorge da Silva (Secretário-Executivo Adjunto do Ministério da Educação) representando neste ato o Ministro da Educação Tarso Genro, a Profa. Juçara Maria Dutra Vieira (Presidenta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE), o Sr. Célio da Cunha (Assessor Especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO), o Sr. Daniel González (Diretor da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI) e o Sr. Fernando Rodal (Presidente da Confederação de Educadores Americanos – CEA).

Da Íntegra em texto pode-se extrair algumas falas, dentre elas a do Sr. Célio da Cunha, representante da UNESCO:

Como a UNESCO vê essa questão? Quando em 1990 foi realizada a reunião de Jomtien, em que foi assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos, imediatamente vários países deram início aos seus planos decenais de educação. Todo movimento mundial pela educação para todos se instaurou. No Brasil também o assunto foi amplamente debatido e o plano aqui se instaurou. Do mesmo modo, em todos os países da América Latina, foi um movimento universal. Na década de 90, inúmeras reformas foram empreendidas, particularmente na América Latina. Todos os países em maior ou menor grau empreenderam reformas. Dez anos de reformas, um pouco mais, um pouco menos, dependendo do país. Posteriormente, alguns sociólogos, economistas, cientistas e pesquisadores começaram a examinar essas reformas. O que elas representaram, os seus resultados e, de modo geral, as conclusões não foram muito satisfatórias. Ou seja, todo aquele movimento de educação para todos gerou certa frustração. Em certo sentido também, devido à intensificação do movimento de globalização que passou a requerer mais e mais educação (grifo nosso, p.5-6).

É interessante observar que o disciplinamento indicado pela própria UNESCO contradiz com o modelo de Estado imposto pelas reformas da década de 1990. Por um lado, os mecanismos do capital propuseram um arrocho ao Estado e, por outro lado, exigiram um modelo de educação que atendesse suas demandas. Essa contradição é bem apresentada por Laval (2019):

Querer transformar a escola numa organização eficiente, a serviço da economia, pressupõe admitir a necessidade e a importância dos investimentos em educação para que não sejam confundidos com despesas improdutivas. Se, ao mesmo tempo, por uma aplicação dogmática do liberalismo, todas as despesas do Estado forem consideradas improdutivas e a primeira das prioridades for diminuir a ação pública e dar preferência à despesa e ao consumo privado, a lógica do “capital humano” que justificava tanto o crescimento quanto a dependência dos sistemas educacionais não terão mais sentido (LAVAL, 2019, p. 279).

Outro ponto que merece ser observado é a “suposta” preocupação da UNESCO com a educação básica quando Célio da Cunha afirma que “a UNESCO percebe então que os investimentos estavam sendo insuficientes”. Daí começa um novo diálogo em grau internacional com os organismos financiadores (leia-se BM e FMI) no sentido de equacionar a questão. Segundo Célio da Cunha,

[...] a história da educação básica brasileira é preocupação muito recente no Brasil. Todo o Império e a maior parte da República realmente deixaram a educação básica de lado. É por isso que o Brasil acumulou enorme déficit na educação básica, hoje representada por milhões de analfabetos, repetentes, enfim, um quadro dos mais preocupantes que todos conhecemos (grifo nosso, p. 6).

Assim, para Célio da Cunha, a UNESCO tem tentado contribuir no debate sobre a dívida externa dos países. Nessa perspectiva,

[...] a representação de Paris solicitou um estudo que deverá estar concluído até o final do mês, que está a cargo de pessoas competentes para pensar sobre o que aqui foi dito pelo Sr. Jairo Jorge, que é sair da fase declaratória e entrar numa fase mais objetiva. Também deverá ser apresentada uma proposta, que está sendo estudada por um grupo da Fundação Getúlio Vargas, de sair do discurso e apresentar meios factíveis que, ao mesmo tempo, assegurem a soberania. [...] A proposta desenhada pela UNESCO deverá ser posteriormente discutida na representação de Paris com o objetivo de se transformar numa bandeira daquele organismo internacional e certamente chegar a um determinado momento com a ajuda do Brasil. E chegar também às Nações Unidas num fórum maior. É a ideia da UNESCO que, repito, encomendou esse estudo que logo deverá estar concluído. Deverá também ser apresentado até o final de junho na reunião a que se referiu o Sr. Jairo Jorge, que acontecerá em São Paulo, com aqueles possíveis parceiros nossos. O estudo será apresentado - muito bem pensado pelo Ministério da Educação - na BOVESPA, porque ali está o mercado. São os nossos interlocutores privilegiados para uma futura discussão profissional nessa área (grifo nosso, p.6).

Observa-se que, mesmo o assunto sendo dívida externa e a histórica dívida em relação aos investimentos em educação, não há uma preocupação com um projeto de educação que atenda as demandas e necessidades do país, aborda-se a relação apenas como números e recursos despendidos, não por acaso a partir dos anos 2000 as políticas globais de educação passaram a ter seu foco na educação básica, onde os estudos desses Organismos Internacionais apontavam que o retorno seria em tese “mais lucrativo”. Isso reforça o que Meszaros (2008)

afirma no prefácio da obra “A Educação para Além do Capital” que a educação “tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Segundo o autor a educação serviria então para:

[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (MESZAROS, 2008, p.17).

Assim sendo, os Organismos Internacionais contribuem para a construção desse consenso, através de “constatações”, “avaliações” e “comparações”, sempre no intuito de produzir um discurso global, ou seja, “as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica” (LAVAL, 2019, p. 19).

No dia 28/04/2005 foi realizada Audiência Pública com tema “Professor(a) e Educação de Qualidade: Chaves para a Inclusão Social” tendo como convidados: Katherine Grigsby (Coordenadora do Setor de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO), Ricardo Manuel dos Santos Henriques (Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Representante do Conselho Nacional de Educação — CNE), Rosa Maria Chaves da Cunha (Representante do Conselho Nacional dos Secretários de Educação — CONSED), Adriana Valéria dos Santos Diniz (Presidenta da Região Nordeste da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME), Heleno Araújo Filho (Secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação — CNTE) e Denise Carreira (Coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação).

Na Íntegra em Texto da referida audiência, o Presidente da Comissão, deputado Paulo Delgado (PT) ressalta a importância do debate acerca do tema e mais, apresenta uma discussão do dia anterior no Palácio do Planalto sobre um compromisso do Governo que se comprometeu, até o final do mês de maio, a enviar para o Congresso Nacional a proposta de emenda constitucional de financiamento da educação básica brasileira, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Daí advém uma afirmação no mínimo curiosa. O deputado afirma: “[...] lá também tivemos a oportunidade de reconhecer a luta da UNESCO e a importância da liderança de Jorge Werthein e todos os funcionários e dirigentes desse órgão no Brasil para dar a dimensão

concreta do financiamento da educação pública brasileira” (grifo nosso, p.1). Ou seja, pela leitura literal dessa afirmação, constata-se que não é o governo quem define o financiamento, parece haver uma espécie de indicação externa.

Outro ponto da fala do deputado Paulo Delgado (PT) é a questão do próprio Fundeb. Trata-se um mecanismo muito importante do financiamento da educação básica brasileira e que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 à 31 de dezembro de 2006, e tinha como pressuposto a partilha dos recursos com base no número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. O Fundeb³⁶ foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020³⁷.

Em 29/06/2005 aconteceu uma Audiência Pública com o tema “Debate sobre implementação de cursos sequenciais em instituições de ensino” tendo como convidados: Rubens de Oliveira Martins (Secretário de Educação Superior — SESU/MEC), Luiz Fernandes Dourado³⁸ (Professor da Universidade Federal de Goiás — UFG) e Erasto Fortes Mendonça (Presidente do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras — FORUMDIR).

³⁶ Nesse novo cenário, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passaram para 20% (vinte por cento) e sua utilização foi ampliada para toda a educação básica por meio do Fundeb, que passou a promover a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no Censo Escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (§§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os Municípios passaram a receber os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>. Acesso em: fevereiro de 2021.

³⁷ Com o fim da vigência do Fundeb definido para 31 de dezembro de 2020, a discussão em torno da continuidade do Fundo como mecanismo de financiamento da educação básica passou a ser tratada como pauta prioritária no Congresso Nacional. Como resultado, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, que tornou o Fundeb permanente e, dentre outros avanços, elevou a participação da União no financiamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Além disso, previu o aumento de recursos da complementação da União e o aprimoramento dos critérios de distribuição desses recursos. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>. Acesso em: fevereiro de 2021.

³⁸ Professor Titular Emérito da UFG, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990), graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1983). Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, envolvendo estudos sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior (extraído do Currículo Lattes). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1883931901388039>. Acesso em: fevereiro de 2021.

Na Íntegra em texto é possível encontrar menção à formação de professores nas falas do Sr. Erasto Fortes Mendonça, quando o mesmo faz uma explanação sobre cursos de curta duração para formação de professores:

O que se pode e se deve questionar são as formações específicas que conduzem a diploma em curso de curta duração. Acho que este País já viveu a experiência de curso de curta duração para formação de professores das chamadas licenciaturas curtas. Acho que não é uma experiência de boa memória, não temos resultados que possam ser considerados altamente positivos para o País. A própria Legislação de 1996 assegurou, mesmo aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o direito de sua formação em nível superior pleno. Então, penso que essa é uma distinção que poderia ser pensada (grifo nosso, p.10).

Na Ata de Reunião Ordinária realizada em 22/02/2006 encontra-se o Requerimento nº 225/06 - do Sr. Ivan Valente (PT) - que "requer a realização de audiência pública na Comissão de Educação e Cultura para tratar de contratação, pelos sistemas de ensino, de empresas privadas do setor educacional, a fim de oferecer formação aos professores, fornecer material e livro didático, e ainda, todo o acompanhamento pedagógico correspondente, com repasses de verbas públicas". O deputado Ivan Valente (PT) fez a defesa do seu requerimento. Não havendo quem quisesse discutir, em votação, foi aprovado por unanimidade o Requerimento.

Observa-se um parlamentar da base do governo requerendo audiência para tratar de contratação de sistema privado de ensino para a oferta de formação aos professores via repasse de verbas públicas. Corroborando com Martins (2013) que afirma:

Observa-se que setores empresariais que, em princípio, focalizavam sua atuação no campo educacional no sentido de construir um sistema de profissionalização para atender demandas próprias e também do Estado, passam a participar de um espaço de formulação de um projeto educacional que ultrapassa a educação profissionalizante (MARTINS, 2013, p.29).

Há nesse sentido, um reforço das relações entre o público e o privado pela via do repasse de verbas públicas para os grandes conglomerados educacionais e sistemas de ensino. É a partir desse momento que os empresários optaram por agir através de uma coalizão política, de forma estratégica, atuando em larga escala. Segundo a autora, “isso ocorre porque a construção de um projeto para a educação com magnitude nacional pressupunha um processo de convencimento e uma ‘convocatória’, não apenas da sociedade civil, mas, também, dos governos e do próprio empresariado brasileiro”(MARTINS, 2013, p.30-31).

Em 26/04/2006, em atendimento a requerimento da deputada Maria do Rosário (PT), realizou-se a Audiência Pública com o tema “Debate sobre a Semana de Ação Mundial: a

valorização dos profissionais de educação e o custo aluno/qualidade no FUNDEB” tendo como convidados: Célio da Cunha (Assessor Especial da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO), Hugo Yaski (Presidente da Confederação dos Trabalhadores em Educação da República da Argentina), Juçara Maria Dutra Vieira (Presidenta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE), Denisse Carreira (Jornalista, Coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação) e Elie Jouen (Secretário-Geral Adjunto da Internacional de Educação).

Na Íntegra em Texto é possível observar que em sua fala, Célio da Cunha (UNESCO) faz menção à Recomendação Conjunta OIT/UNESCO de 1966³⁹. Esse documento, segundo Célio da Cunha,

[...] tornou-se referência no mundo inteiro por pautar e indicar a importância de governos, do Poder Público e de países dispensarem toda a atenção à formação inicial e continuada de professores e às suas condições de trabalho, reforçando a importância da missão da educação para as nações e os povos, a importância dessa profissão no conjunto das demais profissões na sociedade. [...] Para que a educação tenha esse objetivo e possa cumprir as metas acordadas em Dakar e posteriormente as chamadas "metas do milênio", das Nações Unidas, o professor precisa estar na posição central de todas as políticas da área. Não será demais lembrar - a UNESCO tem insistido nisso -que muitas reformas educacionais fracassaram no passado e nos últimos decênios no Brasil porque não se deu a devida atenção ao magistério. Essa é uma questão da mais alta importância. Não podemos pensar numa política de melhoria de qualidade, numa política de cidadania, numa política de universalização da cidadania, que constitui em última instância o nosso objetivo mais amplo, se não tivermos uma escola em condições de enfrentar todas as dificuldades que os alunos enfrentam e de fazer isso com o êxito que se tornou indispensável neste século XXI. Pesquisas feitas em escala mundial mostram, de forma contundente, que na política de qualidade da educação o professor entra com 60, 70% do peso (grifo nosso, p.2).

Na Ata de Reunião Ordinária realizada em 26/04/2006 foi apreciado o convite da Sra. Milú Villela, do grupo de mobilização "Compromisso Todos pela Educação⁴⁰", para o

³⁹A Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal Docente foi adotada em 5 de outubro de 1966 numa conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris em articulação com a OIT. Estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação contínua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem. Contem também muitas recomendações para a participação dos professores nas decisões educativas através de consultas e negociações com as autoridades da educação. Desde a sua adopção, esta Recomendação tem sido considerada como um importante conjunto de orientações para a promoção do estatuto dos professores com relevância para a qualidade da educação. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por>. Acesso em: janeiro de 2021.

⁴⁰Segundo informações do próprio site do grupo, trata-se de uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. Foi fundado em 06 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga em São Paulo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#a-educacao-que-defendemos>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

lançamento de um projeto para o Brasil, o "Compromisso Todos pela Educação", cuja missão seria unir e articular esforços dos três setores: empresários, líderes da sociedade civil e gestores públicos da educação para garantir educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros, a realizar-se dia 6 de setembro, às 12 horas, no Museu do Ipiranga (Parque da Independência), em São Paulo. A Presidente, deputada Neyde Aparecida (PT), esclareceu que o convite foi feito com antecedência para que os parlamentares pudessem organizar seus compromissos e participar do evento e indicou o deputado Lobbe Neto (PSDB) para participar. O parlamentar manifestou sua anuência à indicação.

A atuação desses grupos e movimentos, notadamente na primeira década dos anos 2000 revela uma articulação entre o empresariado brasileiro em uma estratégia de “privatização da educação brasileira”. Para além de suas dimensões mais evidentes, “o processo observado no Brasil – e do qual participa o Todos pela Educação – relaciona-se à incorporação dos critérios empresariais ao interior da condução da educação pública” (MARTINS, 2013, p.162).

Isso corrobora com os escritos de Laval (2019), que afirma que o sistema educacional brasileiro é um dos mais “neoliberalizados” do mundo. Segundo o autor:

Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores de ensino, tanto de base como preparatórios e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos 20 anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera, etc.), faz do país um caso único no mundo (LAVAL, 2019, p.13).

Nas considerações finais de seu trabalho de pesquisa, Martins (2013) afirma:

Entende-se, então, que a forma de atuação do Todos pela Educação (TPE) sinaliza uma nova relação entre sociedade e Estado. Isso porque, o TPE, ao mesmo tempo em que pressiona o governo, procura fortalecê-lo, pois existe coincidência entre suas propostas. Nesse sentido, entendemos que essa movimentação ultrapassa a descentralização para o mercado, apresentando agora elementos de um amplo processo de reestruturação da vida econômica, política e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas: o *empresariamento do espaço de produção de políticas*. Uma de suas características seria a progressiva alteração no modo como o aparelho estatal promove políticas. [...] a forma como o TPE foi estruturada – a partir de um pacto entre iniciativa privada, terceiro setor e governos – contribuiu para a ocultação dos conflitos entre classes, e frações de classe, tornando mais complexa a compreensão da realidade, sobretudo no que se refere aos tênues limites entre o público e o privado – de modo a tornar também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. As propostas desse grupo contribuem para sustentar a possibilidade de aliar práticas de mercado à justiça social, integrando e promovendo pactos por supostos interesses comuns entre as classes sociais (MARTINS, 2013, p.150-163).

Na Ata de Reunião Ordinária realizada em 17/05/2006, em Proposições Sujeitas à Apreciação Conclusiva pelas Comissões: Projeto de Lei nº 4.019/04 - do Senado Federal - José Jorge (PFL) (PLS 358/2003) - que "altera o § 4º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), acerca do nível de formação dos professores da educação básica", (Apensados: PL 1918/2003 (Apensados: PLs 1932/2003 e 4058/2004) e PL 5303/2005) sob relatoria da Deputada Iara Bernardi (PT) com parecer pela aprovação deste, do PLs 5303/2005, 4058/2004, e 1918/2003, apensados, com substitutivo, e pela rejeição da emenda 1/2003 ao PL 1918/2003 da CEC, e do PL 1932/2003, apensado. Os deputados Bonifácio de Andrada (PSDB) e Chico Alencar (PT) solicitaram, e foi-lhes concedida, vista conjunta da matéria. A Presidente em exercício, deputada Fátima Bezerra (PT), registrou a presença em Plenário do Senador Cristovam Buarque (PDT), autor do PL 5.303/2005.

Na Ata de Reunião Ordinária realizada em 31/05/2006 foi novamente discutido o Projeto de Lei nº 4.019/04 - do Senado Federal – José Jorge (PFL) (PLS 358/2003) - que "altera o § 4º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), acerca do nível de formação dos professores da educação básica". (Apensados: PL 1918/2003 (Apensados: PL 1932/2003 e PL 4058/2004) e PL 5303/2005) sob relatoria da deputada Iara Bernardi (PT) com parecer pela aprovação deste, do PL 5303/2005, do PL 4058/2004, e do PL 1918/2003, apensados, com substitutivo, e pela rejeição da Emenda 1/2003 ao PL 1918/20039 da CEC, e do PL 1932/2003, apensado. Vista conjunta aos deputados Bonifácio de Andrada (PSDB) e Chico Alencar (PT), em 17/05/2006. A deputada Iara Bernardi procedeu à leitura do voto. Discutiu a matéria o deputado Costa Ferreira (PFL) e em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer da relatora. Em seu artigo 1º o referido projeto trazia a seguinte redação:

Art. 1º O § 4º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 87 § 4º Somente poderão atuar na docência da educação básica, em todas as modalidades de ensino, os professores com a formação prevista no art. 62, devendo o Poder Público estimular a habilitação em nível superior para os docentes da educação infantil e das 4 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental.

Ressalta-se que o artigo 62 da Lei 9.394, trazia à época em seu bojo a seguinte redação:

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

Importante frisar que, o referido artigo conta com uma nova redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A saber:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Destaca-se ainda a justificativa do referido projeto de lei, que traz como argumentos o próprio art. 87 da LDB, que deixa clara a intenção do legislador no sentido de apontar para a universalização da formação, em nível superior, dos professores da educação básica e a Lei 10.172/01, que introduziu o Plano Nacional de Educação.

Assim, o § 4º do art. 87 reza: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” A Lei 10.172/01, que introduziu o Plano Nacional de Educação, estabelece, entre suas metas, no item 10.3: “15 - incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, nos mesmos padrões dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do Magistério graduados em nível superior”. “16 – Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a Educação Infantil”. “17 – Garantir que, no prazo de cinco anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade Normal) específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos”. “18 – Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e municípios, que, no prazo de dez anos, setenta por cento dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas”. “19 – Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam”. Assim, percebe-se que a preocupação do legislador caminha no sentido de considerar que a formação em nível médio, diante das exigências do processo educacional brasileiro, deve ser superada para dar resposta aos grandes desafios que estão colocados para a melhoria da qualidade da educação. Cabe lembrar, também, que os dados do estudo “Qualidade da Educação: uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental”, realizado pelo Instituto nacional de estudos e Pesquisas Educacionais- Inep, a partir da pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-Saeb em 2001. Esse estudo revela, claramente, uma associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor. Os professores dos alunos com desempenho “muito crítico”, em sua maioria (58%) têm, no máximo, oito anos de escolaridade. Entre os professores dos alunos com desempenho adequado, a escolaridade média é mais alta. O estudo mostra que 65% possuem formação superior. Assim, consideramos de fundamental importância que, na Lei 9424/96, fique claramente definida a exigência de formação superior para os professores da educação básica, ressalvada a possibilidade de formação em nível médio, apenas, para os professores da educação infantil. Fundamental lembrar que, hoje, o atendimento à educação infantil é feito por 'atendentes', 'auxiliares' e outras designações que encobrem a falta de formação adequada para o exercício desse atendimento. Assim, reafirma-se a necessidade de o

educador que trabalha com educação infantil ter, como formação mínima, o curso Normal, sendo desejável, para o professor do ensino fundamental, a formação em nível superior. Essa nova formulação do Art. 62 é compatível com as metas do Plano Nacional de Educação e, em médio prazo, implicará melhoria da qualidade da educação que todos almejamos e de o País necessita (grifo nosso, p.4-6).

No dia 11/07/2006, realizou-se o Seminário com o tema “Educação ao Longo da Vida”, que teve como objetivo demonstrar comparativamente as demandas educacionais e o atendimento dado à população adulta no Brasil, como também aprofundar a discussão sobre a relação existente entre capacitação da população adulta, o seu desempenho econômico e o fortalecimento da identidade nacional, bem como, as políticas educacionais sugeridas pelo FMI e OMC. Participaram como convidados Dr. Célio Cunha (Assessor na área de Educação no Brasil – UNESCO), Dr. Ricardo Manuel dos Santos Henriques (Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), Dr. Eliezer Moreira Pacheco (Representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC) e a Prof^a Rosângela Góes (Representante da Universidade Popular).

Mais uma vez é possível constatar a presença de um Organismo Internacional no espaço da Comissão, bem como, as “sugestões” do FMI e OMC para as políticas educacionais. Segundo Resende (2018),

[...] as recomendações da UNESCO, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e do Banco Mundial, apontam para a mobilização de forças políticas visando à realização de um projeto internacional em que os países latinos teriam tarefas para com a educação. Essas políticas induzem as reformas pertencentes ao ideário neoliberal que visam ajustes estruturais, a fim de que a racionalização do campo educativo acompanhe a lógica da economia global (RESENDE, 2018, p. 44-45).

No dia 15/03/2007 aconteceu uma Audiência Pública com o tema “Debate sobre o papel da educação na aceleração do crescimento econômico” tendo como convidado o senhor Michal Gartenkraut - Ex-Reitor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, ex-Secretário-Geral do Ministério do Planejamento e sócio do escritório de consultoria econômica Rosemberg e Associados. Em uma de suas falas, o senhor Michal Gartenkraut afirma:

[...] As lições dos países que decolaram, em termos de processos de ajuste, são de que o que muda o jogo é educação, inovação e empreendedorismo. Para o nosso sistema educacional isso requer uma revolução. Por quê? O nosso sistema educacional não está preparado para ensinar isso por uma razão muito simples: os professores não sabem, não aprenderam. Como eles vão ensinar os alunos? (grifo nosso, p.8).

Por sua vez o presidente da Comissão deputado Gastão Vieira (PMDB) em uma de suas falas enaltece a presença de um colega de mandato: “vejo presente o deputado Clóvis Fecury (PFL), proprietário de uma das maiores instituições privadas de ensino superior de meu Estado (leia-se Grupo Celma). S. Exa. vai ter mestres e doutores em tempo integral, ou seja, vamos reproduzir no ensino privado o caminho de certa forma equivocado do ensino público, obrigando o docente a não ser empreendedor”. E seguindo, o presidente afirma:

[...] Não é fácil romper o círculo vicioso em que nos encontramos, mas vamos tentar. Estamos preparando alguns projetos de lei, vamos dividi-los por esta Comissão. O primeiro ponto, que é fundamental, é criar um currículo mínimo para o ensino básico brasileiro. O professor precisa saber o que ele vai ensinar, e isso é tarefa dos Estados. Cabe ao Governo Federal, ao MEC, definir as linhas gerais, mas além disso precisamos de um currículo mínimo. Precisamos também de um processo de certificação de professores. Para se dirigir um carro não basta completar 18 anos e ter dinheiro para comprar um automóvel; é preciso tirar carteira de motorista. Por que não há, para o professor, um certificado de que está apto a ensinar? (grifo nosso, p.9).

Constata-se uma discussão embrionária do que seria mais tarde conhecido como Movimento pela Base. Nos dizeres de Macedo (2014), “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade (p.1537). Ainda no que tange a bases nacionais comuns,

[...] as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que diz em respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta7); e à formação de professores (meta 15) (MACEDO, 2014, p.1537).

No sistema educacional brasileiro, é perceptível a própria submissão da educação ao reformismo constante, com especial instrumentalização e, atualmente, pelo reformismo curricular, com forte impacto sobre a política de formação de professores. No decurso do tempo, o movimento reformista vai ganhando terreno e força, seja pelo mercado ou pelos vários grupos de pressão como as fundações e movimentos como o Todos pela Educação. No tocante à formação de professores, esse movimento atualmente traduz-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa nova resolução traz em seu escopo uma tentativa de “formatar” a formação de professores no Brasil de modo

a atender as competências e habilidades instituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica.

Para Albino e Silva (2019), tal proposta está no bojo das reformas neoliberais onde a crise do capitalismo e a formação para um mercado competitivo que dê sustentação ao capital, mobiliza os processos de reformas curriculares em vários países. A nova diretriz apresenta a ideia da formação por competências, que no entender das autoras não é algo novo, e mais, “tal formação visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (ALBINO; SILVA, 2019, p.140). Para corroborar com tal argumento as autoras afirmam que,

O modelo de competências na América Latina surge de forma mais evidente no processo de reformas educacionais, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado e todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômico nos anos de 1990. Era meta resolver o problema da inflação e retomar o crescimento econômico da década anterior a partir de estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes e gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma de previdência social e privatizações (ALBINO; SILVA, 2019, p.140).

Outro ponto a ser destacado na fala do presidente é o que ele denomina de “processo de certificação de professores”, ou seja, não há um projeto para a formação completa do professor, sendo a formação docente algo alheio, a parte do processo educacional, logo, não importa onde será formado o professor, contudo, se no final ele for avaliado em um “provão” e conseguir o seu “certificado”, o mesmo estará apto ao trabalho. Isso difere de um processo de qualificação, uma vez que, esta demanda formação sistemática, regular e regulamentada, que, quando obtida em estabelecimentos reconhecidos, gera um diploma. E mais, esse modelo de qualificação tem um caráter coletivo, institucional, implicando uma relação social entre educação e trabalho (CURY, 2009). De acordo com Cury (2009):

A certificação tem um polo diferente: o indivíduo, o(a) profissional em exercício da docência. Ela responde à necessidade de avaliar se o grau de explicitação e organização dos saberes individuais adquiridos no fazer profissional é suficiente para o seu reconhecimento e disseminação. Para que o profissional obtenha o reconhecimento, é necessário um órgão com fé pública capaz de “autenticar” o saber baseado no fazer cotidiano. Esse saber necessita de condições para adquirir caráter sistemático (CURY, 2009, p.119).

Em 27/03/2007 ocorreu uma Audiência Pública com a presença do senhor Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad e José Henrique Paim (Secretário-Executivo do MEC).

Esta reunião teve como objetivo a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação. o senhor Ministro inicia sua fala frisando que,

[...] desde que acompanho os assuntos da educação, portanto há 3 anos, em raríssimas ocasiões tivemos dificuldades, se é que houve alguma, em votar, quase que por entendimento, as matérias relativas à educação. É raro o projeto que recebe qualquer voto contrário tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal. Isso revela um grau de amadurecimento bastante importante das forças políticas em torno de uma agenda voltada para a qualidade da educação (grifo nosso, p.1).

O Ministro segue sua explanação afirmando que o sistema educacional se compõe de 2 níveis, a educação básica e a educação superior. No caso, a educação básica e suas etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Já a educação superior constituída da graduação e a pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*. O Ministro, em seguida, aponta para o compartilhamento das responsabilidades:

Há responsabilidades específicas de cada ente, âmbitos de ação prioritária, atribuições diferentes para os entes definidos na legislação, seja na Constituição, seja na legislação ordinária. E temos que combinar esses 2 eixos, o eixo do ciclo como um todo e o eixo da questão federativa, de maneira a organizar um projeto coerente na área educacional (grifo nosso, p.1).

A partir dessa introdução de seu pronunciamento, o Ministro apresenta os conceitos que nortearam a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a saber:

O primeiro conceito que norteia o Plano de Desenvolvimento da Educação é o de que, sim, a educação básica, sobretudo o ensino fundamental, deve ser a prioridade de qualquer Governo. Mas não queremos perder de vista um conceito que foi elaborado ao longo dos últimos anos e que ganhou robustez, do nosso ponto de vista, bastante expressiva, a visão sistêmica da educação. Ou seja, se a prioridade dever ser dada à qualidade da educação básica, uma vez que o atendimento está praticamente resolvido, não é verdade que isso deva ser feito em detrimento das demais etapas da própria educação básica ou de outros níveis de ensino ou modalidades de ensino (grifo nosso, p.2-3).

O segundo conceito apresentado diz respeito à uma maior responsabilização via métrica de avaliação. Isso demonstra um alinhamento a uma lógica de mercado, que atribui à avaliação parametrizada uma “possível” melhora da educação. Segundo o Ministro,

Vou traduzir isso em miúdos. O que queremos dizer com isso? Queremos estabelecer uma norma, um padrão de avaliação que faça recair sobre os ombros de todos a responsabilidade pela qualidade da educação básica. Ou seja, não pode um gabinete, um grupo de pessoas, por mais iluminadas que sejam, ser responsabilizado por algo que é de responsabilidade dele, sim, mas que deve perpassar por todas as instâncias da educação, desde a unidade, do estabelecimento de ensino lá na ponta - o que

envolve pais, professores, trabalhadores em educação, diretores, secretário municipal -, até o ápice do sistema, que se encontra no Ministério da Educação, como emissor de regras e diretrizes gerais, em primeiro lugar, mas como órgão que, do ponto de vista constitucional, tem suas responsabilidades no que diz respeito ao apoio financeiro e técnico complementar para a qualificação dos sistemas. Essa ampliação da responsabilização dos agentes públicos é a questão central desse Plano. Quando falamos em responsabilização, na verdade o termo em português não ajuda muito para dar a completa dimensão do que se propõe. A questão é prestar contas à sociedade daquilo que se está fazendo na área de educação. A palavra *accountability* tem este duplo conteúdo: você assume a responsabilidade e, ao mesmo tempo, presta contas do que está sendo feito. Essa ideia de ampliar a responsabilização, o número de agentes políticos, de protagonistas do processo educacional envolvidos com a questão da qualidade também é uma questão central (grifo nosso, p.2).

Essa ampliação da responsabilização a que o Ministro se refere diz respeito à uma certa performatividade que é, segundo Ball (2005), uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega “julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrito e mudança”. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção (BALL, 2005).

Segundo Koslinski, Cunha e Andrade (2014, p.110), nas últimas décadas, sistemas educacionais em “diversos contextos nacionais e subnacionais adotaram políticas de responsabilização (*accountability*) como forma de prover concepções mais refinadas de objetivos ou metas e para promover melhoria na qualidade e eficácia da educação”. Logo, a experiência brasileira com *accountability* escolar ocorre, sobretudo, por meio da recente implementação e difusão de sistemas de avaliação da educação em larga escala.

Após abordar a questão do salário-educação, o Ministro aponta que é preciso “organizar os planos de trabalho, o apoio técnico da União, sobretudo no que diz respeito ao retorno do investimento que é feito, e a formação de professores”. Especificamente sobre a formação de professores, o Ministro afirma:

A LDB diz que a responsabilidade pela formação de professores é de Estados e municípios, e só supletivamente da União. O Plano Nacional de Educação avança em relação à LDB porque comanda que União, Estados, Municípios e Distrito Federal devem, em regime de colaboração, organizar um projeto que tem de ser nacional e coerente para a formação de professores, o que nunca tinha saído do papel, razão pela qual encaminhamos ao Congresso Nacional emenda à LDB corrigindo essa distorção e trazendo para o âmbito da LDB aquilo que parecia ser um comando mais generoso do legislador no que diz respeito à formação de professores (grifo nosso, p.2).

Outro ponto relevante da fala do Ministro, diz respeito ao programa de formação de professores sob a coordenação da CAPES:

Entendemos que a CAPES, desde o seu nascedouro, tinha a atribuição de formar recursos humanos de nível superior, e não apenas para o nível superior, mas para toda a educação, inclusive a educação básica. Como a CAPES, em mais de 50 anos, acumulou muita inteligência e conhecimento para se credenciar como grande órgão de fomento da formação de professores, entendemos que era o órgão mais adequado para assumir a tarefa da formação continuada do magistério da educação básica ou da inicial, quando coubesse. Muito professores não terão acesso à educação superior porque, estando em serviço e não tendo disponibilidade de acesso nas próprias cidades, se sentirão restringidos num direito essencial, que é o direito à formação” (grifo nosso, p.2).

Observa-se mais uma ação de governo pautada pela urgência em resolver o problema, mas que ao longo do tempo não se sustenta. Constata-se atualmente uma grande perda de orçamento por parte da CAPES, o que inviabiliza o seu próprio esforço de coordenar as ações de pós graduação no país, como a entidade poderá se desdobrar em mais uma preocupação que é formação de professores para a educação básica?

Em outro momento, o Ministro se pronuncia a respeito dos dados da Prova Brasil e como os Organismos Internacionais pautam via métrica da avaliação, as políticas públicas do Estado brasileiro:

O que descobrimos a partir dos dados da Prova Brasil? Muitas coisas interessantes. Em primeiro lugar, descobrimos que há cidades inteiras no País - cidades; não estou falando de escolas; há muitas escolas, - que oferecem educação comparável à de países desenvolvidos. Existem no País cerca de 200 municípios que apresentam médias próximas às dos países da OCDE. Só pela identificação desses municípios, já tivemos enorme ganho com a Prova Brasil. Além disso, pudemos, em parceria com o UNICEF, selecionar o conjunto de consultores gabaritados que foi a campo identificar quais elementos garantidores da qualidade são comuns a esses sistemas municipais de ensino, ou seja, o que faz o sucesso de um sistema educacional (grifo nosso, p.3).

Na Ata da Reunião Ordinária do dia 28/03/2007 consta o Requerimento nº 38/07, do Sr. Ângelo Vanhoni (PT), que "requer realização de Seminário para debater as políticas referentes à formação de professores no Brasil". O deputado Ângelo Vanhoni (PT) acatou a sugestão da deputada Ângela Amin (PP) para incluir, dentre os convidados, a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em votação, foi aprovado unanimemente o requerimento.

Percebe-se uma certa dependência ou mesmo intencionalidade dos parlamentares em relação aos órgãos internacionais, como se para dar credibilidade a determinadas discussões as mesmas precisassem contemplar algum Organismo Internacional como convidado. Isso demonstra o quão distante as pesquisas acadêmicas e as instituições públicas de ensino estão de uma das arenas de debates sobre formulação de políticas públicas para a educação, uma vez que, tanto as universidades públicas quanto as pesquisas que nela são desenvolvidas deveriam

impactar tanto na formulação das políticas públicas quanto serem, ao menos, consideradas em uma Comissão de Educação.

No dia 12/04/2007 foi realizada uma Audiência Pública tendo como proposta “Debate sobre o tema ‘Os Desencontros do Ensino Brasileiro’”, tendo como convidados: Cláudio de Moura Castro (Presidente do Conselho Consultivo das Faculdades Pitágoras, Escritor e Articulista da revista *Veja*) e Rosidete Maria Rosa (Diretora de Produção, Teatróloga e representante da Empresa Nova Indústria Cultural). Mais uma vez, nota-se a ausência de importantes entidades ou mesmo órgãos de classe nas discussões sobre o ensino brasileiro. Por outro lado, ao mesmo tempo, agentes sociais privados ganham espaço no cenário da educação.

Segundo Macedo (2014, p.1533), a presença destes agentes sociais buscam “interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. Não se trata apenas de fundações ligadas a “conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são exemplos” de organismos que notadamente possuem muita força no âmbito das disputas principalmente no que diz respeito aos currículos a serem implantados (MACEDO, 2014, p.1533).

No dia 17/05/2007, conforme Ata e Íntegra em Texto, foi realizada Audiência Pública dentro de um contexto de “Ciclo de Debates sobre a educação pública no Brasil” tendo como convidado Gustavo Ioschpe (Consultor de Projeto do Banco Mundial/PNUD para o Ministério da Educação). Em sua fala de abertura, a Vice-Presidente da Comissão, deputada Maria do Rosário (PT), enalteceu as qualidades do convidado:

[...] Acima de tudo, do ponto de vista da sua contribuição para a educação no Brasil e no mundo, Gustavo Ioschpe é economista, especialista em economia da educação, Mestre em Desenvolvimento Econômico e autor de um livro que faz diferença para todos nós da Comissão de Educação e Cultura: *A Ignorância Custa um Mundo - O Valor da Educação no Desenvolvimento do Brasil* (grifo nosso, p.1).

No dia 28/08/2007, ocorreu a Audiência Pública com escopo de reunião preparatória para a realização do Seminário de Avaliação dos Dez Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tendo como convidados Maria Cecília Amedola Motta (Secretária de Comunicação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME), Ordália Almeida (Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS), Stela Maris Lagos Oliveira (Coordenadora Interina de Educação Infantil) e Vital Didonet (Assessor da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar).

Em sua fala, Ordália Almeida abordou a formação de professores dizendo que “discutir a qualidade da educação da infância implica também discutir a qualidade da formação dos profissionais” (grifo nosso, p. 6). Ainda segundo Ordália Almeida, “nos diversos Estados percorridos por nós, verificamos que da maioria dos profissionais que estão atuando, inclusive por conta da vinculação, hoje, das instituições de educação infantil à assistência social, às Secretarias de Assistência Social, não se exige que tenham formação nem mesmo de nível médio”. Em outro momento a convidada traz à baila, as legislações e afirma que:

[...] Ainda trago ao conhecimento de todos o Parecer nº 133 do Conselho Nacional de Educação, que altera os termos do Decreto 3.276, de 1999, que determinava a exclusividade aos cursos normais superiores quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. (sic) Sabemos que houve alteração e isso não se manteve. Portanto, as universidades reassumem novamente a responsabilidade pela formação dos professores que atuarão na educação infantil e no ensino fundamental. Desse modo, não podemos perder de vista isso. Que tipo de formação essas universidades estão propondo? Passo a tratar das Resoluções nºs 1 e 2, também do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as diretrizes nacionais, a duração e carga horária dos cargos de licenciatura e de graduação plena (grifo nosso, p.8).

Observa-se na fala que a convidada, como professora universitária, faz uma leitura muito interessante da educação e da formação de professores e, ainda, apresenta todas as legislações legais que norteiam todo o processo formativo. A professora encerra sua fala dizendo que “temos de assegurar a valorização dos professores de educação infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial para professores em exercício, garantindo nas redes públicas, a inclusão no plano de cargos e salários do magistério” (grifo nosso, p. 9).

No dia 13/09/2007 foi realizada Audiência Pública tendo como objetivo a Avaliação dos 10 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tendo como convidados André Lázaro (Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), Sandra Denise Pagel (Coordenadora-Geral do Ensino Fundamental do MEC), Mariza Abreu (Secretária de Estado de Educação do Rio Grande do Sul), Zita Lago (Coordenadora de Projetos e do Curso de Pedagogia da Faculdade SPEI), Vânio César Seemann (Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Florianópolis) e Paulo Batista Machado (Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME).

Nesta Audiência, novamente, há a ausência de importantes entidades brasileiras que contribuíram para a construção da LDB/1996 e também, pesquisadores que se debruçaram a estudar a legislação desde sua implementação. No Texto em Íntegra dessa audiência, é possível encontrar 03 menções ao descritor “formação de professores” e todas as menções estão

localizadas na fala da senhora Mariza Abreu, que iniciou seu pronunciamento dizendo “comecei acompanhando a elaboração da LDB como sindicalista, continuei acompanhando, na condição de Consultora da Câmara, e agora vim participar do debate como Secretária, mudando de lugar, mas sempre em torno do mesmo objeto” (grifo nosso, p. 5).

Ressalta-se que, quando a convidada menciona a formação de professores o contexto é de análise a partir de dados das avaliações e provas como Enceja e Enem:

[...] Ainda no que respeita à formação de professores, é preciso aprofundar essa articulação entre o sistema de avaliação brasileiro e essa definição dos mínimos, ou seja, das habilidades e competências mínimas a serem desenvolvidas em cada ano na escolaridade da população brasileira. Na realidade, temos no Brasil um sistema de avaliação avançado, fundamentado nas concepções mais modernas de currículo escolar. O ENEM, o mais avançado de todos, rompe totalmente com a noção de disciplina e cria uma matriz de referência de habilidades e competências integralmente interdisciplinar. O ENCCEJA, faz avaliação por áreas de conhecimento e não por disciplinas isoladas. Entretanto, a formação de professores e a prática da docência não estão em consonância com essa avaliação. Então, a formação de professores vai mal. Ela não atende às necessidades da escola do Ensino Fundamental. Daqui a 2 anos, quando a avaliarmos de novo, vai estar mal outra vez. É preciso fazer uma avaliação ampla no País e, nesse âmbito, o IDEB é que nos permitirá ver alguma luz (grifo nosso, p.6).

No contexto da fala mencionada, embora o objetivo não seja a proposição de políticas para a formação de professores, a menção ocorre dentro da perspectiva de avaliação e métricas de desempenho. Outro ponto relevante do discurso, o uso do termo “necessidades da escola”, pode ser traduzido como a atribuição do professor em formar alunos que também atendam as métricas objetivadas nas avaliações. Como demonstrado, é recorrente que, mesmo em um evento no qual são discutidas as bases da educação, quando se toca no assunto formação é somente como forma de subsidiar e reforçar as análises de dados e avaliações.

Na Ata da Reunião Extraordinária Deliberativa do dia 24/10/2007 encontra-se o Projeto de Lei nº 1.172/03, da Sra. Professora Raquel Teixeira (PSDB), que "dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público", tendo como Relator o deputado Paulo Renato Souza (PSDB) e parecer pela aprovação, com substitutivo. Todavia, o projeto foi retirado de pauta a requerimento dos deputados Carlos Abicalil (PT) e Fátima Bezerra (PT).

Outro projeto que consta dessa Ata é o Projeto de Lei nº 1.088/07, do Sr. Gastão Vieira (PMDB), que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências", tendo como Relator o deputado Paulo Renato Souza (PSDB) com parecer pela aprovação. O referido projeto foi retirado de pauta a requerimento dos deputados Carlos

Abicalil (PT) e Fátima Bezerra (PT). O pedido de retirada de pauta é um dos mecanismos utilizado pelos parlamentares quando a proposição não é de regime de urgência.

Na Ata de Reunião Ordinária realizada em 09/04/2008 encontra-se o Projeto de Lei nº 1.172/03, da Sra. Professora Raquel Teixeira (PSDB), que "dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público" sob Relatoria do deputado Paulo Renato Souza (PSDB) com parecer pela aprovação, com substitutivo. Em votação, foi aprovado unanimemente o parecer do relator. Trata-se de mesmo projeto apresentado em 24/10/2007.

Na Ata de Reunião Extraordinária realizada em 28/05/2008 encontra-se Projeto de Lei nº 1.088/07, do Sr. Gastão Vieira (PMDB), que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências" tendo como Relator o deputado Paulo Renato Souza (PSDB) com Parecer pela aprovação. Todavia, o referido projeto foi retirado de pauta a requerimento do deputado Pedro Wilson (PT).

Na mesma Ata é possível encontrar também o que pode-se definir como "projetos ou requerimentos inusitados". Trata-se do Projeto de Lei nº 782-A/07, do Sr. Edigar Mão Branca (PV) que "dispõe sobre o uso facultativo de chapéu em estabelecimentos público e privado" tendo como Relator o deputado Jorginho Maluly (PFL) com parecer pela aprovação. Discutiram a matéria os deputados Maria do Rosário (PT), Jorginho Maluly (PFL) e Edigar Mão Branca (PV). Após a discussão o projeto foi retirado de pauta a requerimento do deputado Jorginho Maluly (PFL).

Na Ata de Reunião Ordinária realizada em 19/08/2009 encontra -se Requerimento nº 254/09, do Sr. Iran Barbosa (PT), que "requer a realização de Audiência Pública para debater as novas diretrizes para a formação de docentes para a Educação Básica". O autor, deputado Iran Barbosa (PT), fez o encaminhamento de sua proposição. A Presidente, deputada Fátima Bezerra (PT), cumprimentou o autor pela iniciativa e solicitou subscrição do requerimento. Em votação, o requerimento foi aprovado por unanimidade.

Em 10/09/2009 foi realizada a única Audiência Pública cujo tema foi a formação inicial de professores em atendimento ao Requerimento nº 254/09 do deputado Iran Barbosa (PT). Nesta audiência, com tema "Discussão sobre as novas diretrizes para a formação dos docentes da educação básica" foram convidados: Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e representante do MEC), Francisco Sales Gaudêncio (Secretário de Estado da Educação e Cultura da Paraíba e representante do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED),

Antônio Carlos Caruso Ronca (Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE).

A reunião inicia-se com a fala da deputada Fátima Bezerra (PT), que iniciou os trabalhos enfatizando a importância da realização da audiência pública que foi de iniciativa do deputado Iran Barbosa (PT), tendo como objetivo principal refletir sobre matérias que estão tramitando na Casa e dizem respeito às diretrizes voltadas para a formação dos docentes da educação básica. Fátima Bezerra (PT) afirma que:

Sabemos da defasagem que existe nessa área. Em que pese os esforços que o Governo do Presidente Lula e as Secretarias vêm fazendo, ainda temos um número considerável de professores leigos, sem contar o dramático déficit de formação, principalmente nas áreas de química, física, matemática. Nós, que militamos na educação, temos a compreensão de que não basta apenas ter um bom piso salarial, é necessário também ter formação e condições adequadas de trabalho. Como é que vamos resolver o problema desse déficit monumental de professores formados se não conseguirmos construir atratividade, salários minimamente atrativos e carreiras atrativas. Ora, na hora em que se permitir que as gratificações virem piso, acaba-se com a carreira e, conseqüentemente, tem-se um impacto cruel para a formação (grifo nosso, p.1).

Corroborando com esse mesmo entendimento, o deputado Iran Barbosa (PT) afirma que:

[...] o grande objetivo desta audiência pública é exatamente municiar nossa Comissão – e não foi sem razão que a Comissão aprovou unanimemente a realização desta audiência - de elementos para discutir os projetos que tramitam, tanto o da Deputada Ângela Amin (PP) quanto o do Executivo, que visam a alterar o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com vistas a modificar as exigências de formação para o exercício do magistério no nosso País (grifo nosso, p.2).

A deputada destaca também que “tramitam nesta Casa o Projeto de Lei n 3.971, de 2008, de autoria da deputada Ângela Amin (PP), e o Projeto nº 5.395, de autoria do Poder Executivo”. Tais projetos traziam em seu escopo, novas regulamentações no que diz respeito à organicidade e atualização sobre a LDB 1996. De acordo com a justificativa do Projeto de Lei nº 3.971/2008:

Apresentamos alterações pontuais à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizando os artigos 29 e 30, nos termos da Emenda Constitucional nº 53, de 2006; retificamos a expressão educandos portadores de necessidades especiais para educandos com deficiência, nos termos do Estatuto das pessoas deficientes, em tramitação nesta Casa Legislativa; evidenciamos a importância da formação do professor em nível superior, desde a educação infantil; e apresentamos uma proposta de criação do Sistema Nacional de Educação, como órgão articulador de todos os outros sistemas, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de todas as escolas públicas e privadas, do País, com o objetivo de garantir diretrizes educacionais comuns, qualidade do ensino e possibilidade de avaliação institucional nacional. Reconhecemos a qualidade do texto legal, pela atualidade que mantém, pelas possibilidades que oportuniza, pela riqueza da abrangência, por ter sido construído de

forma democrática e participativa, por permitir que outras iniciativas educacionais ocorram sem que o texto precise ser alterado. A LDB é descentralizadora e valoriza as iniciativas de cada sistema de ensino. Esperamos contar com o apoio dos nobres Pares para a iniciativa que ora apresentamos e para uma revisão que se faz necessária a partir da discussão de conceitos educacionais que poderão ser mantidos ou renovados (grifo nosso, p.3).

E mais, o referido projeto apresentou uma nova redação para o Título IV da LDB, a saber:

Art. 2º Acrescente-se o seguinte Título IV – A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

“TÍTULO IV-A DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. O Sistema Nacional de Educação, órgão articulador, normatizador e coordenador dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, das instituições públicas e privadas de ensino, definirá as diretrizes educacionais comuns mantendo as especificidades de cada sistema.

Art. O Sistema Nacional de Educação objetiva garantir a universalização da educação básica, ampliar a oferta da educação superior, promovendo a qualidade e a continuidade da educação em todo o território nacional.

Art. O Sistema Nacional de Educação tem como órgão normativo e de coordenação o Conselho Nacional de Educação e como órgão executivo o Ministério de Educação” (grifo nosso, p.2).

Esta proposta reforça o lócus de formação superior para todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil. Essa proposta de formação superior para os professores da Educação Básica já se encontra demarcada na própria LDB/1996, tendo em vista que a própria Lei estipulou um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem formação em nível superior. Todavia, essa mudança do lócus da formação de professores para nível superior reflete no aumento do número de matrículas nas Licenciaturas, principalmente na rede privada e na modalidade a distância. Segundo Oliveira (2016),

De acordo com o Censo de 2013, o número de matrículas na rede privada passa de 460.064 em 2003, para 774.456, em 2013. Enquanto que na rede pública passa de 425.320 em 2003, para 599.718, em 10 anos. Em relação à modalidade de oferta destes cursos, na modalidade presencial havia o número de 838.193 matrículas, em 2003 e este número passa para 922.981 matrículas, em 2013. Já na modalidade à distância os números passam de 47.191, em 2003, para 451.193, em 2013, representando um aumento de quase 1.000% (OLIVEIRA, 2016, p.88).

Já no Projeto de Lei 5.395 de autoria do Poder Executivo, a alteração proposta é no artigo 62 da LDB conforme consta em sua mensagem de encaminhamento à Câmara:

Nos termos do art. 61 da Constituição, submeto à elevada deliberação de Vossas Excelências o texto do projeto de lei que “altera o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica” (grifo nosso, p.1).

Segundo o projeto, o art. 62 da LDB passaria a vigorar com a seguinte redação:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
Parágrafo único: O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como pré requisito para ingresso em cursos de graduação para formação de professores (grifo nosso, p.2).

A justificativa do referido projeto, traz a seguinte redação:

Na nova redação proposta para o *caput* do artigo, trata-se de elevar a formação mínima exigida para docentes que atuem no ensino fundamental: a formação de nível médio, na modalidade normal, passaria a ser admitida apenas para os professores que atuem na educação infantil. Trata-se de medida importante de valorização do magistério e que em muito contribuirá para a elevação da qualidade da educação básica, no nível do ensino fundamental. Em segundo lugar, a anexa proposta de ato normativo acresce um parágrafo único no art. 62 da LDB trazendo autorização para que o Ministério da Educação venha a fixar nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como pré requisito para ingresso em cursos de graduação para formação de docentes. A finalidade é instituir um filtro de qualidade na seleção de profissionais que atuarão como docentes na educação básica, valorizando a carreira do magistério. A inovação produzirá efeitos positivos na qualidade da educação básica, ao tornar mais rigorosos os processos seletivos para admissão de estudantes que pretendem atuar no magistério público. Como é possível perceber, não se trata de criação de novo programa para o Ministério da Educação. ao contrário, trata-se de promover a valorização do magistério tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública. Ressalta-se que a presente proposta de ato normativo não cria novas despesas de espécie alguma. Essas, Senhor Presidente, as razões que justificam o encaminhamento da presente proposta de ato normativo à elevada consideração de Vossa Excelência (grifo nosso, p.3).

Como a deputada Fátima Bezerra (PT) iniciou seu pronunciamento citando esses dois projetos, fez-se necessário uma apresentação dos mesmos, de modo a captar quais eram os objetivos dos referidos projetos, bem como, suas justificativas.

Dando sequência à audiência, o senhor Jorge Almeida Guimarães, presidente da CAPES, em seu pronunciamento afirma ser um grande desafio a educação no Brasil. Segundo ele, “sobretudo a educação básica, que se apresenta, na minha opinião, como um dos maiores desafios que o Brasil enfrenta no avanço para uma sociedade justa e igualitária e, ao mesmo tempo, respeitada e produtiva” (grifo nosso, p. 2).

Outro ponto a ser destacado de seu pronunciamento diz respeito aos dois projetos em tramitação. Segundo Jorge Almeida:

Os 2 projetos não diferem muito porque, na verdade, vão na linha de dar continuidade ao importante processo de formação de professores - e não apenas de professores, mas de todo o pessoal envolvido com a educação básica. Neste caso específico, trata-se de uma excepcionalidade admitir, não sendo possível ter todos os professores com nível superior para a educação infantil, um professor com nível médio para atuar. É quase uma exceção conseguirmos avançar neste enorme projeto de formação de professores (grifo nosso, p.2).

O Senhor Jorge Almeida inicia sua apresentação do PDE e nele o Plano Nacional de Formação de Professores. Segundo o convidado:

A CAPES foi constituída pela Lei nº 11.502⁴¹ e regulamentada ao final do ano de 2007. Portanto, estamos atuando nesta nova missão há um ano e meio. Apesar disso os senhores vão ver quantas ações já estão em campo em função da nova missão que a CAPES recebeu desta Casa. Nessa nova missão da lei está previsto, no âmbito da educação básica, que a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Vejam que não se trata apenas dos professores, dos profissionais do magistério. E isso a CAPES vai fazer, valorizando o magistério, e utilizando a linguagem do nosso Deputado, em todos os níveis e modalidades de ensino. Ou seja, continuamos agora trabalhando com a pós-graduação, mas desde a educação infantil. Trata-se, portanto, da chamada educação sistêmica, que vai da educação infantil ao pós-doutorado dentro de uma mesma agência (grifo nosso, p.2-3).

Na sequência, Jorge Almeida apresenta dados com relação aos professores que já atuavam em sala de aula e o seu grau de formação:

Vejam aí, sem nenhum curso de graduação e já atuando como professores, de 300 a 400 mil professores. Essa diferença é porque nós teremos os dados mais definitivos a partir do ano que vem, com a vinculação dos professores aos seus CPFs. Por enquanto, esse não era o caso. Com uma licenciatura, mas atuando fora da área em que tenha licenciatura, por exemplo, licenciatura em biologia, mas dando aula de física, temos 200 a 300 mil professores. E graduados, mas sem licenciatura, ou seja, profissionais que estão aposentados, etc. e que atuam na educação básica, mas sem nenhuma formação de licenciatura, de 50 a 100 mil professores. Estamos falando aqui, portanto, de 600 a 800 mil professores que não têm a formação adequada para atuar na educação básica. Isso compreende cerca de 40% do total de professores que atuam na educação básica no País (grifo nosso, p.3).

Em seguida, o convidado destaca o andamento do projeto, através das parceiras que a CAPES havia instituído:

⁴¹Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: janeiro de 2021.

Estão envolvidas 29 universidades federais, por enquanto, 30 estaduais e os institutos federais de educação, constituindo, portanto, 77 instituições públicas. Também estão envolvidas algumas instituições comunitárias, como a CAF de Santa Catarina, e algumas universidades católicas que resolveram aderir ao processo de formação de professores nos cursos de licenciatura. Ao todo são 91 instituições. Ou seja, foi possível, com um trabalho de formiguinha, envolver todos esses parceiros, os Prefeitos e os Secretários de Estado, aqui muito bem representados hoje pelo nosso professor da Paraíba. Portanto, trata-se de um trabalho espetacular para fazer convergir para um projeto que o MEC conduz através da CAPES e possibilitar a formação de professores (grifo nosso, p.3).

Em seguida, o pronunciamento do senhor Francisco Sales Gaudêncio, representante do Consed. Segundo ele o CONSED adota os seguintes posicionamentos:

Primeiro, é absolutamente favorável à alteração do *caput* do art. 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, por entender que, passados mais de 10 anos da entrada da vigência da lei, já há condições de se fazer exigências de formação de nível superior, licenciatura plena, para a docência em todo o ensino fundamental. Sugere que a formação em nível médio, na modalidade normal, seja mantida somente para os docentes que atuam na faixa etária de zero a 3 anos da educação infantil, exigindo-se a licenciatura plena para o exercício da docência na pré-escola e no restante da educação básica, concedendo-se, entretanto, um prazo para que os Estados e os Municípios se adaptem a essa exigência de formação. Em virtude disso, sugere o acréscimo de artigo a esse projeto de lei para resguardar os direitos dos docentes em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental que ainda detêm a formação de nível médio na modalidade normal, na medida em que, ao se formar, prestar concurso e entrar em exercício, eles cumpriram a exigência imposta pela legislação então em vigor, com a seguinte sugestão de redação: "*É assegurado aos docentes em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, com formação em nível médio, na modalidade normal, na data da publicação desta lei, o direito de continuar este exercício com tal formação*". Segundo o CONSED é favorável à possibilidade de se exigir nota mínima do ENEM como pré-requisito para ingresso em cursos de graduação para formação de docentes: Cabe ressaltar que a ausência de relação entre a teoria prática no exercício do magistério nas escolas públicas demanda alguns critérios que devem ser levados em consideração na formação dos docentes. Por isso, sugere uma reestruturação nos cursos voltados para a formação de docentes oferecidos nas agências formadoras que contemplem: 1. Reestruturação do currículo; 2. Articulação das agências formadoras com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a criação de programa de formação, contemplando assim o que deve ser trabalhado efetivamente na escola; 3. Prioridade nas áreas curriculares carentes; 4. Formação inicial sólida; 5. Associação entre teoria e prática: estágios, capacitação em serviço e formação continuada. Em decorrência do exposto, nome de CONSED, venho a esta audiência manifestar-me favoravelmente ao projeto de lei sobre a LDB ora em apreciação, com as observações feitas anteriormente, consolidada depois desse quadro real que o Presidente da CAPES apresentou, com o intuito de melhorar o atendimento do ensino de formação (grifo nosso, p.5).

Destaca-se na fala do senhor Francisco Sales, as propostas do Consed para a formação de professores: (1) Reestruturação do currículo; (2) Articulação das agências formadoras com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a criação de programa de formação, contemplando assim o que deve ser trabalhado efetivamente na escola; (3) Prioridade nas áreas curriculares carentes; (4) Formação inicial sólida; (5) Associação entre teoria e prática: estágios,

capacitação em serviço e formação continuada. Isso coaduna com uma proposta idealizada, distante da realidade, sem construção coletiva. A começar pela chamada “reestruturação do currículo”, a partir de qual currículo se está falando? E como seria esse currículo, construído a partir de quem e para quem?

O próximo pronunciamento foi do senhor Antonio Carlos Caruso Ronca representando o Conselho Nacional de Educação (CNE). Antonio Carlos inicia sua fala com relatos a fim de contextualizar a discussão. Segundo ele:

Nos últimos anos, tenho feito sempre uma pergunta aos diretores e vice-diretores de escola - no mestrado e no doutorado em que trabalho muitos alunos vêm da rede da Prefeitura de São Paulo e do Estado de São Paulo. *"Se você pudesse legislar, qual seria a primeira medida que tomaria para melhorar a qualidade da sua escola?"* Invariavelmente, tenho recebido duas respostas. Notem: não há nenhuma pretensão estatística; é apenas um levantamento que faço todo ano. Também não é uma pesquisa qualitativa, porque não se configura como tal, mas, muitas vezes, esse tipo de abordagem nos leva depois a ter alguns elementos para a pesquisa quantitativa. Duas respostas são invariáveis. *"Primeiro, eu faria com que o professor pudesse trabalhar só na minha escola"*. Essa é a esmagadora maioria das respostas. Estou falando de uma grande cidade, uma cidade enorme, São Paulo, mas isso se aplica a inúmeras outras cidades. Em geral, os diretores dizem: *"O professor que tenho não para na escola, não permanece na escola. Não dá para trabalhar com um professor que trabalha de manhã na rede municipal, à tarde na rede estadual e à noite na rede privada. Eu não tenho condições de fazer trabalho coletivo"* (grifo nosso, p.5).

Na sequência, o senhor Antonio Carlos, aduz que, nesse momento ele representa o CNE,

Trago aqui a palavra do Conselho Nacional de Educação. Inclusive, posso fazê-lo porque acabamos de soltar o Parecer nº 8/2009⁴² sobre esse tema. O Conselho tem uma comissão bicameral de formação de professores, da qual sou Presidente. Essa comissão redigiu um parecer sobre o tema, parecer aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno e que está agora nas mãos do Sr. Ministro, para ser homologado ou não. Além disso, represento aqui a Presidenta do Conselho, a prof^a. Clélia Brandão Alvarenga (grifo nosso, p.6)

Para Antonio Carlos, “nos 2 projetos, tanto o da deputada Ângela Amin (PP) quanto o do Executivo, está presente a questão central da definição do nível desejado para formação de professores da educação básica” (grifo nosso, p. 6). Por fim, Antonio Carlos encaminha a posição do CNE quanto ao projeto de lei 5.395:

⁴² Nesse Parecer nº 8/2009, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação retoma pareceres anteriores da Câmara de Educação Superior. Fizemos uma hermenêutica da LDB para entender a posição do legislador sobre o nível desejado para formação do professor em educação básica. A legislação aponta, sem dúvida, para a formação docente em nível superior de forma definitiva, admitindo ainda - interessante, a lei usa o termo "admitindo" - a formação em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima - é outra expressão interessante da lei, "formação mínima" - para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 séries iniciais do ensino fundamental (grifo nosso, p.6). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

O CNE, por meio do parecer já citado, ratificou o Projeto de Lei nº 5.395, do Executivo, que retira a possibilidade de formação em nível médio para docentes nos anos iniciais de ensino fundamental. Para a educação infantil, no entanto, a formação em nível médio deve ser compreendida como transitória. Não é o que pretendemos. Parece-me prudente, porém, neste momento, deixar a formação em nível médio para a educação infantil. Não temos condições objetivas para exigir mais. Em alguns Estados, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, talvez tenhamos condições para tanto, mas a maioria dos outros Estados não têm condições de passar por isso, pois há falta de pessoal (grifo nosso, p.6).

No encerramento de seu pronunciamento, o senhor Antonio Carlos se refere ao projeto de lei 3.971:

Finalmente, para terminar, há uma contribuição no projeto da Deputada Ângela Amin (PP) que não podemos deixar de considerar. Ela propõe acrescentar ao Título IV da Lei nº 9.394 o nome Sistema Nacional de Educação. Essa é uma ideia importantíssima que me parece merecedora de ser adotada. Se não for agora, em outro momento - os senhores é que decidirão. A ausência de um Sistema Nacional de Educação tem contribuído para a fragilidade da educação. E nós estamos, Sr. Deputado, a meu ver - vejamos se eu estou certo - diante de um vácuo legislativo muito sério. Por quê? Porque o parágrafo único do art. 23 da Constituição, com as modificações trazidas pela Emenda Constitucional nº 53, diz que leis complementares fixarão normas para cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Ora, tal dispositivo ainda não foi regulamentado para assegurar o regime de colaboração entre os entes federados. O fulcro da ideia do sistema nacional é o regime de colaboração, e ainda estamos dependendo do grau de movimento do Governo, da política do Ministro, da política do secretário. Então, sinto que estamos diante de um vácuo legislativo, uma vez que as leis complementares que fixam normas para cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não foram feitas. À construção do Sistema Nacional de Educação, sugiro que a Deputada acrescentasse alguma coisa específica relativamente ao regime de colaboração. Acho que isso faz falta. O Sistema Nacional de Educação deve articular o regime de colaboração entre sistemas municipais, estaduais e federal e considerar as metas do Plano Nacional de Educação, o grande debate que a sociedade brasileira está travando agora e que esta Casa vai travar e que deve orientar, inclusive, todo o trabalho da CAPES na educação básica (grifo nosso, p.7).

Trata-se de importante referência, uma vez que é nítida a dispersão de projetos e leis que dizem respeito à educação brasileira. A ideia de um Sistema Nacional de Educação é corroborada por Saviani (2010), que afirma:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p.381).

Após os pronunciamentos dos convidados, o presidente da sessão, deputado Iran Barbosa (PT) agradeceu aos convidados pelas perguntas:

Agradeço ao Sr. Antônio Carlos. Com certeza o CNE trouxe uma grande contribuição às reflexões que vão embasar a elaboração do relatório. Quero agradecer aos 3 convidados presentes. Levem nossos cumprimentos a todos que fazem as entidades que os senhores representam. Peço desculpas por algum eventual atropelo no encaminhamento desta audiência e afirmo ser, sim, uma satisfação relatar este projeto. Na condição de Deputado Federal, e por ser professor de carreira, vivi momentos muito especiais durante meu mandato. Exemplo disso foi a aprovação da lei que instituiu o FUNDEB, conquista importante que obtivemos a partir de uma visão acertada de que não podemos fazer um corte na educação básica, porque ela, como um todo, é um direito do cidadão quanto a sua formação mínima. Outro exemplo é a aprovação da lei que instituiu o piso salarial nacional do magistério. Com certeza este será mais um desses momentos em que temos a oportunidade de contribuir com o debate e com as decisões que vão valer para os destinos da educação no País (grifo nosso, p.10).

Ressalta-se que, mesmo sendo a única reunião em que o tema central foi a formação de professores, mesmo que aportada a dois projetos de lei em tramitação, o que se tem são apenas 10 páginas de documento. Não há a presença de nenhuma entidade de classe, muito menos de algum intelectual ou grupo de pesquisa sobre formação docente. A discussão gira em torno de iniciativas esparsas, tanto dos legisladores, quanto do governo do momento. Isso corrobora com um dos achados de pesquisa de Oliveira (2016) quando a autora afirma que, “as ações ainda estão organizadas de maneira fragmentada, mesmo com a sinalização da criação do sistema nacional de formação de professores” (OLIVEIRA, 2016, p.114).

A Íntegra em Texto de Audiência Pública realizada em 26/11/2009, com o tema “Debate sobre a correção do piso nacional de salário dos professores da educação básica”, teve como convidados: Milton Canuto de Almeida (Presidente da Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE), Carlos Eduardo Sanches (Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME), Selma Maquiné (Representante da Confederação Nacional dos Municípios – CNM) e Marisa Abreu (Consultora da Câmara dos Deputados). Nessa audiência a discussão foi em torno da valorização profissional.

Na Ata da Reunião Ordinária realizada em 02/12/2009 encontra-se o Projeto de Lei nº 5.418/05, da Sra. Luiza Erundina (PSB), que "declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira" (Apensado: PL 6995/2006) sob Relatoria do deputado Carlos Abicalil (PT) com Parecer pela aprovação deste, e pela rejeição do PL 6995/2006, apensado. Em votação, foi aprovado por unanimidade o Parecer. Em sua justificativa aduz que:

Nascido na cidade de Recife/PE, em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire ficou órfão aos 13 anos de idade, teve uma infância difícil, chegando a passar fome. Adulto formou-se em Direito, mas nunca exerceu a advocacia. Em 1960, desenvolveu um método, simples e revolucionário, de alfabetização de adultos. Em 1963 realiza sua primeira grande experiência, alfabetizando, no Rio Grande do Norte, cerca de trezentos camponeses, em apenas quarenta e cinco dias. Durante o governo João Goulart, 1964, coordena o Programa Nacional de Alfabetização, com o objetivo

de alfabetizar cinco milhões de pessoas, elevando-as em sua condição de cidadãos, pois, analfabetos não podiam votar. A “pedagogia da libertação” se contrapunha à “pedagogia da dominação”. Paulo Freire pregava a necessidade do diálogo entre mestres e alunos e que o processo educativo devia partir da realidade da vida cotidiana das pessoas. Assim, uma das primeiras medidas adotadas por Paulo Freire foi abolir as cartilhas padronizadas e firmar o conceito das “palavras geradoras”. A experiência clássica foi a alfabetização dos operários que construíam Brasília nos anos de 1960. Apresentava-se a palavra geradora “tijolo”, depois separavam-se as sílabas, “ti-jo-lo”, em seguida mostravam-se as famílias fonêmicas e a partir daí os alunos deveriam formar palavras com as novas sílabas. Doutor *honoris causa* em 28 universidades, reconhecido em todo o mundo como um dos mais importantes pensadores brasileiros do século XX, Paulo Freire teve sua obra traduzida em vinte e oito línguas, publicando mais de quarenta livros. Preso em 1964 pela ditadura militar exilou-se no Chile, onde escreveu sua obra mais conhecida: *Pedagogia do Oprimido*. Trabalhou como consultor da Unesco e do Conselho Mundial de Igrejas. Às vésperas da Anistia, em 1979, retorna ao Brasil onde passou a lecionar na Universidade Estadual de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1989 é convidado a assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina, provocando uma verdadeira revolução educacional na cidade de São Paulo. Paulo Freire faleceu em 2 de maio de 1997. Sobre educação, costumava dizer: “A tradição brasileira, profundamente autoritária, coloca sempre o formando como objeto sob orientação do formador que funciona como sujeito que sabe. É preciso deixar de ser assim. Conhecimento não se transfere, conhecimento se constrói (grifo nosso, p.2-3).

Tal projeto foi de uma iniciativa brilhante da nobre deputada, uma vez que, Paulo Freire nos dizeres do Relator “foi um dos maiores nomes da educação brasileira e mundial”. Para além do nome, Freire tornou-se uma ideia, um pensamento. Segundo Jardimino e Soto-Arango (2020, p. 1073), “Freire entendia que somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência crítica são imperativos para a construção do compromisso do homem com a realidade”.

Em 19/05/2011 o projeto foi referendado pela Comissão de Constituição e Justiça. De acordo com o parecer aprovado,

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, em reunião ordinária realizada hoje, opinou pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do Projeto de Lei nº 5.418-A/2005 e do de nº6.995/2006, apensado, nos termos do Parecer da Relatora, Deputada Sandra Rosado (grifo nosso, p.8).

O referido projeto tornou-se lei em 13/04/2012. Trata-se da Lei 12.612⁴³ que “declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira”. Jardimino e Soto Arango (2020) faz uma pergunta interessante sobre Freire: Por que devemos relembrar o legado de Paulo Freire?

⁴³Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12612&ano=2012&ato=9f9UTRU1kMVpWT6b6>. Acesso em: fevereiro de 2021.

Uma resposta breve seria, primeiro, porque é um clássico latino-americano, não só da pedagogia, mas do pensamento das humanidades do continente. Segundo, porque tem um pensamento vigoroso e atualizado para a reflexão em nossos projetos de formação do homem latino-americano. Sua concepção de homem se nutre a partir da realidade da nossa América (JARDILINO; SOTO-ARANGO, 2020, p.1077).

Uma importante constatação que deve ser feita é que, mesmo sendo alvo de muitas críticas e contestações, o método Paulo Freire nunca foi de fato implementado no sistema educacional brasileiro. O que se tem são esparsas e localizadas experiências. Portanto, não há que se falar que no Brasil, mesmo Freire sendo o patrono da educação, que há uma educação aportada em seu método (filosofia e proposta político-pedagógica). E mais, segundo Jardimino e Soto Arango (2020) “no Brasil não se aplica nem sequer seu método de alfabetização” (p.1078).

Em 17/08/2010 foi realizada Audiência Pública com o tema “Debate sobre o piso salarial profissional nacional dos professores do magistério da educação básica” tendo como convidados: Cleuza Rodrigues Repulho (Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Secretária de Educação do Município de São Bernardo do Campo/SP), Selma Maquiné Barbosa (Representante da Confederação Nacional dos Municípios – CNM), Vander Oliveira Borges (Coordenador Geral do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB) e Denilson Bento Da Costa (Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE). Nesta audiência, as falas foram no sentido de pensar na valorização do magistério como um tripé, que contemplaria o salário, as condições dignas de trabalho e a formação inicial e continuada dos professores, que seriam as bases dessa valorização.

Na Ata da Reunião Ordinária realizada em 08/12/2010 encontra-se Projeto de Lei nº 6.514/09, do Senado Federal, de autoria do Senador Cristovam Buarque (PDT) (PLS 322/2008), que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado", sob Relatoria do deputado Antônio Carlos Biffi (PT) com Parecer pela aprovação. Todavia o referido projeto foi retirado de pauta a Requerimento do deputado Antonio Carlos Biffi (PT).

O projeto é um bom exemplo sobre como funciona a dinâmica do processo legislativo brasileiro. Embora o projeto fora apresentado na Comissão de Educação da Câmara em 27 de novembro de 2009, após discussão e apreciação pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal em outubro de 2009, o projeto só se tornou lei em 2017.

A proposta visava facilitar o acesso de professores do ensino básico da rede pública a cursos superiores de licenciatura em diversas áreas, principalmente Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Portuguesa. De acordo com o projeto, as universidades deveriam criar um processo seletivo diferenciado para os professores. Ainda de acordo com a proposta, o direito ao benefício se estenderia aos profissionais concursados da rede pública nos três níveis (municipal, estadual e federal), com pelo menos três anos de experiência e sem diploma de graduação.

No ano de 2010, o Relator deputado Antonio Carlos Biffi (PT) proferiu seu voto favorável ao projeto. Segundo o deputado:

Pelo processo seletivo diferenciado instituído por esse mecanismo legal, deverá ser priorizado o ingresso dos professores que optarem pelas licenciaturas em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa, sem prejuízo dos concursos seletivos que vierem a ser definidos pelas IES.

Na apreciação do mérito educacional do projeto em pauta, parece evidente sua relação com os esforços que a sociedade brasileira vem implementando no sentido da melhoria da qualidade da educação básica oferecida nas escolas públicas à sua população, especialmente aos menos favorecidos.

A qualidade no ensino não é e não será resultante de uma única e isolada iniciativa dos poderes públicos, mas, dentre todas as evidentemente necessárias, investir na valorização dos professores é uma das mais urgentes e acertadas. Por sua vez, a valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública no Brasil implica um conjunto de medidas articuladas e integradas, que vão desde a melhoria salarial, carreira estimulante e condições adequadas de trabalho à garantia de formação inicial nos níveis e padrões exigidos pela legislação vigente, assim como à melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, sem falar, por fim, à necessidade imperiosa de assegurar formação continuada ao longo da vida profissional dos professores, de preferência no local de trabalho, como formação em serviço, utilizando-se das ferramentas da educação a distância.

Assim, a presente proposição insere-se no contexto da valorização dos profissionais da educação ao proporcionar aos professores das redes públicas de ensino, previamente aprovados em concursos públicos, com no mínimo três anos de efetivo exercício de suas atividades e sem diploma superior, o direito de processo seletivo especial ou diferenciado para ingresso em cursos de graduação de pedagogia e licenciatura. Por fim, teve ainda o autor do projeto de lei em apreço a atenção em priorizar o acesso às licenciaturas em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa, em resposta às estatísticas que informam a falta de profissionais nessas áreas do currículo escolar com que se depara a escola brasileira.

Pelas razões acima expostas, voto pela aprovação do Projeto de Lei nº 6.514, de 2009, do Senado Federal, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores por meio de processo seletivo diferenciado (grifo nosso, p.2-3).

Após um longo período de discussões, debates e apreciação de emendas ao projeto de lei, segundo sua ficha de tramitação⁴⁴, o PL nº 6.514 transformou-se na Lei Ordinária 13.478 de 30 de agosto de 2017. Trazendo em seus artigos a seguinte redação:

Art. 1º Esta Lei estabelece o direito de ingresso de profissionais do magistério a cursos de formação de professores, em nível de graduação, por meio de processo seletivo especial.

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 62-B:

“ Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.”

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Dentro de pautas e projetos inusitados encontrados nos dados analisados, destacam-se algumas indicações de projetos de leis que, no âmbito de um Estado republicano, podem ser considerados verdadeiros absurdos. Como por exemplo, Projeto de Lei n.º 2.327/03 (consta na Ata 11ª Reunião Ordinária realizada em 26 de maio de 2004), do Sr. Pastor Reinaldo (PTB), que "torna obrigatória a presença de um exemplar da Bíblia Sagrada em todas as salas de aula no Território Nacional". O parecer da Relatora, deputada Alice Portugal (PC do B) foi pela rejeição. E, em Ata de Reunião Ordinária realizada em 24/08/2005, encontra-se o Projeto de Lei n.º 5.072/05, do Sr. Carlos Nader (PFL), que "dispõe sobre a inclusão das disciplinas de Informática, Educação para a Saúde, Educação Moral e Cívica e Educação Ambiental na grade curricular das escolas de ensino fundamental e médio". O parecer do Relator deputado Átila Lira (PSDB) foi pela rejeição, todavia, o PL não foi deliberado na respectiva sessão.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=461996>. Acesso em: fevereiro de 2021.

4.2 Uma leitura crítica sobre os dados encontrados

Após o período denominado de pós-redemocratização, constata-se que o Estado Brasileiro e suas políticas foram alocados no disciplinamento ético-ideológico das relações de produção material e social capitalistas. Estes disciplinamentos são expressos em torno aos consensos da agenda neoliberal, que perpassa por governos de espectros políticos divergentes, mas que mantêm as políticas públicas aportadas em processos de reformismo educacional, respondendo como um esforço constante de reprodução da sociabilidade capitalista, mas não sem contradições.

Desse modo, a afirmação da agenda neoliberal está no campo da disputa, ou seja, ela se dá num contexto histórico específico, portanto, contraditório e de resistência. Resistência e disputa que o sistema busca identificar, na educação escolarizada e, especialmente, nos sujeitos da mediação docente, conferindo-lhes centralidade às reformas curriculares com potencial de disciplinamento político-pedagógico e técnico-ideológico dos professores, que, por sua vez, se apresentam à disputa com uma pauta formativa para além da alienação intelectual e de controle formal da práxis social.

Observa-se muitos trabalhos na área de formulação de políticas, principalmente no que diz respeito às suas implementações. No entanto, o escopo desta pesquisa abordou os fatores pré decisórios, qual sejam, a formação da agenda e os debates em torno do processo de formulação das políticas públicas educacionais. Como são constituídas as agendas e como são feitas as discussões em torno desta agenda. Segundo Kingdon (2007), os processos pré decisórios permanecem território pouco explorado. Para o autor, “há um maior entendimento sobre como as questões são encaminhadas do que como elas tornaram-se itens na agenda dos governos” (KINGDON, 2007, p. 219). No que diz respeito a esta pesquisa, o modo como a agenda de políticas públicas educacionais foi composta se manteve a mesma, tanto nos idos dos anos 1990 quanto na primeira década do século XXI, mesmo com outro governo.

Estamos nos referindo a uma agenda de governo, ou seja, lista de temas que são objetos de séria atenção por parte de autoridades governamentais e seus assessores. Evidentemente, essa lista varia de acordo com os diferentes setores do governo. [...] Devemos ainda distinguir entre a agenda do governo, a lista dos assuntos dentro da agenda do governo encaminhados para deliberação (KINGDON, 2007, p.222).

Portanto, o espaço de uma Comissão de Educação, tal qual a analisada (Comissão de Educação da Câmara Federal), deveria ser um espaço em que todas as vozes e todos os atores, indistintamente, de fato tivessem espaço para debater e discutir a construção e elaboração das políticas públicas de educação e nela, as políticas de formação de professores, que é tema dessa

dissertação. Todavia, nota-se pela análise dos documentos, a falta de interesse por parte dos legisladores brasileiros dessa que é chamada a Casa do Povo, para com as políticas de formação de professores. Muito embora em algumas falas e pronunciamentos seja possível inferir alguma preocupação para com a formação de professores, tais falas são apenas em sentido abstrato, numa perspectiva idealista.

Como forma de ilustrar, têm-se alguns dos poucos projetos de lei que após análise, discussão e debates no âmbito da Comissão de Educação da Câmara, tramitaram pelo Congresso Nacional e tornaram-se legislações educacionais: Projeto de Lei 5.395/2009 de autoria do Poder Executivo transformado na Lei Ordinária 12.796/2013 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências; o Projeto de Lei nº 5.418/05 da deputada Luiza Erundina (PSB) transformado na Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira; o Projeto de Lei 6.514/2009 de autoria do Senador Cristovam Buarque (PDT) com objetivo de alterar a Lei nº 9.394/1996, para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado, transformado na Lei Ordinária 13.478/2017.

Outro ponto importante sobre a formação de professores, que passa ao largo de qualquer discussão na Comissão, diz respeito às reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro. Esta agenda reformista que emerge no final de década de 1980 e início da década de 1990 é ilustrativa do que passamos a denominar de ordenamento político-legal neoliberal, que demanda a flexibilização do próprio Estado, que passa tanto induzir esta reorganização produtiva, quanto possibilitar o reordenamento técnico e ético do trabalhador, que deve responder por competências e habilidades produtivas. Portanto, um Estado aberto aos anunciados movimentos de reforma de seus instrumentos de reprodução social e cultural.

Nessa perspectiva, é representativo deste disciplinamento as resoluções já supracitadas que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e alguns projetos de leis, tanto de iniciativa dos legisladores quanto do Poder Executivo. No que diz respeito às diretrizes, muito embora considerando a autonomia do Conselho Nacional de Educação, não fora encontrado nenhum documento que embasasse ou apresentasse alguma discussão no âmbito da Comissão a respeito de novas diretrizes sobre formação de professores no período analisado.

De certo modo, essa constatação coaduna com o que Oliveira (2016, p. 114) descreve como “as contradições que caracterizam a política de formação de professores da Educação

Básica”. Em seu trabalho de análise sobre a produção legislativa sobre a 53^a e 54^a Legislatura do Congresso Nacional, a autora afirma:

1. A produção legislativa sobre formação de professores no Brasil que alcança o status de lei são de iniciativa particular e exclusiva do Poder Executivo nas legislaturas investigadas.
2. Mesmo sendo um país federado, com práticas que tem como princípio a descentralização, a legislação analisada sugeriu que predomina a centralização do Executivo federal na regulamentação das políticas de formação de professores da Educação Básica (OLIVEIRA, 2016, p.113).

Isso reflete o que foi a primeira década dos anos 2000 no Brasil. Sobre às políticas educativas, não se pode afirmar que elas não existiram nos governos do Partido dos Trabalhadores – mandatos Presidente Lula (2003/2006 e 2007/2011) -, mesmo que dispersas e desarticuladas de um sistema nacional. Todavia, observa-se que ao mesmo tempo que expandia o acesso, também atendia ao mercado com propostas como Prouni e Fies, ou seja, uma expansão também via mercado. Notadamente sobre o Prouni, Silva Júnior (2005) afirma:

O Programa Universidade para Todos, que busca equilibrar a precária situação da maioria das instituições de educação superior privada (setor com 35,7% de vagas ociosas contra 5% do setor público) por meio de financiamento, a alunos carentes, de vagas em universidade privada em troca de isenção fiscal. [...] O Prouni é um simulacro que busca atender a uma demanda social por meio de uma política econômica (SILVA JÚNIOR, 2005, p.63).

Logo, atendendo uma demanda social, como a luta pelo acesso ao ensino superior por exemplo, o governo também solidificou e fortaleceu os grupos educativos privados. Desta forma, suas políticas educativas dificilmente se distinguiram das políticas de partidos políticos tradicionais rivais, uma vez que, políticas nacionais foram definidas em termos de diferentes manifestações da globalização e dos discursos ideológicos que as balizaram. Notadamente, em relação ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), observa-se uma continuidade das políticas implantadas nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o que, de certo modo, desapontou aqueles que esperavam uma reforma radical.

Silva Júnior (2005) afirma que as propostas do governo Lula para a educação “revestia-se de enorme complexidade e de imprevisibilidade”, uma vez que, tinha herdado um complexo jurídico-institucional bastante consolidado, produzido ao longo do governo FHC,

⁴⁵53^a Legislatura – 2007 a 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/grupos-de-trabalho/53a-legislatura>. Acesso em: janeiro de 2021.

⁴⁶54^a Legislatura – 2011 a 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/grupos-de-trabalho/54a-legislatura>. Acesso em: janeiro de 2021.

principalmente no que diz respeito às reformas do Estado e da educação (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 19). Ainda segundo o autor:

Tal equação parece centrar-se na continuidade dos mesmos padrões de FHC que se refere ao capital financeiro nacional e internacional, daí por que lemos reiteradamente na mídia os elogios das agências multilaterais à política econômica do governo Lula; isso ocorre também em relação aos expedientes utilizados para contenção da inflação, especialmente o aumento da taxa básica de juros, prática que terminaria com o “espetáculo do crescimento”, mas que se perpetua como uma praga até este momento (SILVA JÚNIOR, 2005, p.21-22).

Coadunando com essa perspectiva, Oliveira (2015) indaga porque esse governo que se autodenominou democrático-popular persistiu em um modelo de gestão pública centrado na busca da eficiência privada e da regulação mercantil? Em partes, esse empoderamento da agenda neoliberal por parte do governo petista se dá em razão de um compromisso assumido pelo próprio ex-presidente Lula na “Carta ao Povo Brasileiro”⁴⁷, no qual se comprometeu dar sequência aos pressupostos econômicos já estabelecidos, muito em razão também da estabilidade econômica que alcançada nos idos de 2002 com o bom desempenho do Plano Real.

Nesse entendimento, uma leitura sobre os dados encontrados reflete um tipo de Estado que se pauta mais por diretrizes externas do que por uma construção coletiva dos atores internos, tais como, as universidades e entidades como Anped e Anfope. Todavia, de acordo com Druck (2006):

Hoje, ao chegar no quarto e último ano de mandato, o Governo Lula da Silva não só não se constituiu nessa possibilidade, como optou em dar continuidade à aplicação e defesa de uma política econômica neoliberal. E, conseqüente com a base ideológica e política do neoliberalismo, vem atuando no sentido de desmobilizar os movimentos sociais, de anular a força autônoma e independente do movimento sindical, através de uma permanente cooptação de suas direções e de um processo de “estatização” das organizações dos trabalhadores (sindicatos e partidos, especialmente, o Partido dos Trabalhadores) (DRUCK, 2006, p.330-331).

Observando essa inferência, constata-se uma certa “desmobilização” por parte dos atores como universidades públicas e sindicatos. Por outro lado, uma forte presença de movimentos, tais como Todos pela Educação nas discussões e debates sobre a educação brasileira. No caso específico do Todos pela Educação, ressalta-se que o mesmo foi estruturado, segundo Martins (2013):

⁴⁷ Na Carta ao Povo Brasileira de 2002, o ex-presidente Lula afirma que “parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto” e que “premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país”, reafirmando a continuidade das políticas econômicas e pactos já pré-estabelecidos. Disponível em: <<https://pt.org.br/ha-16-anos-lula-lancava-a-carta-ao-povo-brasileiro/>>. Acesso em: março de 2021.

[...] a partir de um pacto entre iniciativa privada, terceiro setor e governos – o que contribui para a ocultação dos conflitos entre classes, e frações de classe, tornando mais complexa a compreensão da realidade, sobretudo no que se refere aos tênues limites entre o público e o privado – de modo a tornar também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais (MARTINS, 2013, p.154).

Portanto, a constatação de apenas uma reunião, no qual o tema central foi a formação de professores, é fruto de todo o exposto da realidade brasileira nos contextos dos governos FHC e Lula. As propostas de projetos de leis, quando apresentadas, se pautaram apenas nos indicativos legais e não foi possível encontrar nenhuma discussão de projetos para as políticas de formação de professores no Brasil no tocante a formação inicial enquanto macro projeto. Quando identificado a categoria “formação de professores” em alguma fala, a ocorrência sempre esteve dentro de contextos relacionados à “qualidade da educação”, “valorização da educação”, “desenvolvimento do país” e/ou “valorização profissional”.

Esta caracterização da profissão docente se fundamenta em processos formativos fragmentados, aligeirados e treinantes, que opera uma formação culturalmente restritiva e instrumentalizada para a práxis como ação corretiva ou humanizadora dos déficits da sociabilidade capital, com poucas possibilidades concretas para uma práxis reflexiva, transcendente à autoalienação.

Não foi possível encontrar nas discussões apresentadas pelos documentos, as políticas de formação inicial de professores de iniciativa do Legislativo. De certo modo, isso corrobora com os achados de Oliveira (2016), que ao analisar os referenciais legais de formação de professores no período de 2007-2014 afirma:

Poucas proposições legislativas avançam na concepção de política de formação de professores da Educação Básica, como é o caso da proposta da residência pedagógica e algumas chegam a se distanciar do que é proposto pela academia e pelas associações científicas, a exemplo da proposição que defende a formação inicial na modalidade à distância (OLIVEIRA, 2016, p.115).

Assim, embora um governo de base popular tenha ascendido ao poder, analisando um hiato de 10 anos, pode-se concluir que houve poucos avanços concretos sob o ponto de vista de políticas de Estado sobre formação inicial de professores, e isto se deve, sobretudo, a opção do governo por implementar suas políticas educacionais por meio de programas. Nota-se várias iniciativas dos governos de plantão, operando principalmente via Medida Provisória, Decretos e Portarias, na tentativa de solucionar um grave problema que é a formação docente. Portanto, com esse tipo de manobra, o governo do momento consegue de certo modo “tocar” o problema sem gerar um certo desgaste no Parlamento. Por outro lado, vê-se várias outras iniciativas no

sentido de melhorar a formação continuada, também com medidas isoladas e dispersas, o que demonstra a utilização de medidas paliativas para um problema tão complexo e crônico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos da Comissão de Educação da Câmara Federal, como mecanismo de compreensão do processo de formulação das políticas públicas educacionais, e nelas, as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, indicou as contradições, expondo a formação dos docentes sob a lógica do mercado e da agenda neoliberal. A implementação de programas para a formação de professores evidenciou um modelo em que “a educação é considerada um bem de capitalização privado” (LAVAL, 2019, p. 109). Ademais, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil estiveram sempre sob o impacto de suas “descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p.36).

O trabalho conseguiu detectar as inferências neoliberais não só sobre as políticas de formação de professores, mas também sobre os demais aspectos nos quais a educação era discutida, reforçando o viés mercantil e a educação profissional como necessária à preparação da mão de obra, com vistas às demandas tecnológicas do capital. Constata-se, então, um forte apreço no ideário de que a educação seria a alavanca para o desenvolvimento do país, o que para Previtali e Fagiani (2020, p. 218) significa que “a educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora”. Isso demonstra que a intencionalidade na discussão sobre a educação brasileira, quando pautada, se traduz pelas métricas de avaliação internas e, principalmente, as externas.

A hipótese inicial levantada nesta pesquisa se confirmou, no qual os documentos reforçaram a influência dos Organismos Internacionais, sobretudo da UNESCO, nas formulações de políticas educacionais no Brasil, em especial no que diz respeito ao financiamento e avaliação. Os documentos analisados evidenciaram, tanto a presença física desse órgão por meio de seus representantes, quanto sua presença simbólica nas falas de muitos deputados e deputadas. Esta presença constante não ocorre sem intencionalidade. Os Organismos Internacionais precedem sempre os pactos produtivos nos países em desenvolvimento e, na educação, buscam moldar o “sujeito produtivo” da sociedade industrial, em que os aspectos da vida “produtiva” não ocorrem somente no âmbito profissional, mas em todos os domínios da vida humana que culminam no seu prazer e felicidade (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Contexto de Influência implica em uma perspectiva de intenções de processo inicial, de quando surgem as discussões e debates em torno de determinada política pública. Os dados

analisados demonstraram uma certa prevalência de orientações externas e, constantemente, embasadas por dados puramente econômicos nas discussões em torno de projetos de leis no âmbito da Comissão de Educação da Câmara Federal, ou seja, com uma “roupagem” gerencial. Logo, o que deveria ser um campo de disputas por vezes se torna um campo de consensos.

Foi possível compreender como ocorre o processo de formulação e elaboração de políticas públicas no âmbito do Legislativo Brasileiro a partir da Comissão de Educação, suas nuances, discussões e debates. Todavia, ficou evidenciado a falta de uma discussão mais aprofundada sobre a formação de professores no Brasil, uma discussão que abarcasse entidades, grupos de pesquisa e intelectuais pesquisadores da área e se concretizasse em um projeto contruído a partir da pluralidade dos atores.

Com relação às principais políticas públicas de formação de professores do período desta pesquisa, este se mostrou um desafio, uma vez que, nenhuma das reuniões realizada pela Comissão teve como objetivo “formular” políticas de formação de professores, direta ou indiretamente. No máximo têm-se, conforme demonstrado, projetos de leis que, por exemplo, alteram dispositivos da LDB 1996 ou pretendem proporcionar uma atualização da referida lei.

Nesse sentido, mesmo dispersas, as falas demonstram uma certa preocupação – nas entrelinhas - sobre as políticas de formação de professores, todavia, não foi possível localizar nenhuma iniciativa que de fato pudesse modificar e impactar na realidade concreta. Considera-se urgente reconhecer a necessidade de ações e propostas que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, “compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da educação básica e que os impactos desejáveis só se poderão alcançar a partir do fortalecimento dessa articulação” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 21).

A dispersão das falas no que se compete a formação de professores se reflete no âmbito das universidades, sendo observada na fragmentação institucional, em que os cursos de licenciatura não estão articulados nas instituições que formam os professores, como ocorre com os cursos de engenharia, arquitetura, administração e medicina por exemplo. Isto confere o não-valor, uma falta de integração dos campos, produções e pesquisadores, ou seja, não possuem “uma unidade, um centro de pesquisa que possa, tendo suas investigações científicas próprias, alimentar-se das fontes de pesquisa dos vários campos disciplinares das Ciências da Educação” (GATTI, 2015, p. 239).

No tocante a ocorrência dos paradigmas economicistas neoliberais nas propostas de políticas educacionais e formação de professores, nos debates e discussões na comissão, estes frequentemente foram elencados como forma de orientar as proposições, tais como: métricas

de avaliação e desempenho, financiamento, retorno, custo aluno-qualidade e prospecção de retorno de investimentos. Estas orientações foram recorrentes nas falas de alguns dos atores presentes nas reuniões, “pessoas, com experiência e técnicas eficientes” que fornecem apoio “técnico e profissional para [...] mensuração [...] que é exigida pelos financiadores de políticas neoliberais de mercantilização e políticas neoconservadoras de um controle central mais rígido na educação” (APPLE, 2005, p. 52).

Constata-se ainda que, a proposta neoliberal para a educação - que pressupõe profunda flexibilização legal do aparato estatal como mecanismo indutor de produção e reprodução das relações técnicas, éticas, culturais e políticas para a gestão da crise estrutural do capitalismo pós décadas de 1970 e 1980 -, interpela a escola como lócus privilegiado para a adequação deste ideário e para a reprodução deste modelo de sociabilidade, exigindo especial atenção e intervenção formativa sobre os agentes político-pedagógicos deste aparato ideológico – os professores. Segundo Laval (2019),

A ideologia liberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos. Apesar das negativas oficiais, a modernização liberal da escola depende de um apagamento progressivo dos limites entre o domínio público e os interesses privados [...] (LAVAL, 2019, p.127).

Logo, nesse processo, o ideário liberal passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade, que para Azevedo (2004):

A igualdade passa por um alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. Com base na economia política clássica, surge a concepção da “democracia utilitarista”, postulando a “neutralidade do Estado” (AZEVEDO, 2004, p.9).

A educação brasileira segue a tendência geral do capitalismo, ou seja, a mercantilização da educação brasileira acompanha o movimento da economia capitalista. A educação básica no Brasil é um espaço pouco explorado e passível de ser ocupado pelo capital, daí sua mercantilização patrocinada pelo Estado – parte das contramedidas do capital, nacional e internacional - para recompor seus lucros e retomar sua capacidade de investimento.

Constata-se a contradição da assim chamada “década da educação”, haja vista que, no âmbito Legislativo (Comissão de Educação), nenhuma iniciativa para a discussão do tema da formação foi constatada nos documentos da Comissão de Educação, retratando um quadro lamentável, mas que corrobora com Oliveira (2016), que afirma:

[...] há predominância de outros instrumentos legais para regulamentar a política de formação de professores da educação básica no Brasil, como decretos, resoluções e portarias, que não precisam passar pelos trâmites do Congresso Nacional configurando-se muitas das vezes em “políticas de governo” (OLIVEIRA, 2016, p.114).

Ou seja, o Poder Executivo utilizou de mecanismos previstos na própria Constituição Federal de 1988 como forma de, talvez, diminuir o desgaste ou até mesmo, impossibilitar o debate em torno de determinados assuntos. Segundo Oliveira (2009):

O sistema político formalizado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 garante ao Poder Executivo amplos meios institucionais capazes de definir a sua predominância sobre o Poder Legislativo. Esses meios facultam um leque significativo de possibilidades ao Executivo, dentre as quais se destacam o instituto da medida provisória, a centralização dos trabalhos legislativos no Colégio de Líderes, a influência sobre os relatores, o poder de veto, a exclusividade de propor matérias em áreas específicas e de solicitar unilateralmente urgência para matérias de sua autoria, além da patronagem, disponível por meio da negociação de cargos no interior da administração federal (OLIVEIRA, 2009, p.543).

Para Oliveira e Leiro (2019), políticas emergenciais que deveriam ser passageiras foram se configurando como estratégia principal de intervenção do poder público. E mais, constata-se que as ações ainda “estão organizadas de maneira fragmentada, mesmo com a sinalização da criação do sistema nacional de formação de professores” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 21).

Reconhece-se que as várias legislações e diretrizes instituídas a partir da LDB 1996 trouxeram mudanças importantes para o curso das políticas de formação docente, que de certa forma foram implementadas no referido período, mas, também indicam que há muitos desafios a serem superados, como a valorização do professor após seu ingresso na carreira docente, ou seja, ao desenvolvimento profissional docente que contribui na oferta de uma educação básica de qualidade (JARDILINO; SAMPAIO, 2019).

Entre as políticas de maior impacto promovidas pelo Poder Executivo, pode-se citar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009). Estes planos se desdobraram em programas, como por exemplo, o Pró-Licenciatura, o ParFor e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mesmo sinalizando um avanço, as políticas implementadas se desdobraram de forma desarticulada e paralela, “com vocação de suprimimento, atendendo pela característica de formação em serviço, outros visando a uma preparação mais massiva via educação à distância (EaD)” (GATTI, 2015, p. 241).

Observa-se que, a universalização da educação básica conforme preceitua a nossa Constituição Federal ganhou materialidade e, também, os segmentos sociais que integram a educação básica mudaram. Todas essas mudanças demandam da escola, que é o ambiente de materialização de uma política educativa e também demandam dos profissionais que nela exercem suas atividades, uma maior integração, uma maior profundidade de conhecimento das questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, suas motivações, questões relativas ao currículo entre outros aspectos.

A educação escolar, nesse contexto, profundamente caracterizada pelas contradições inerentes ao desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade capitalista, e, a própria formação dos docentes para atuar nesta educação escolar, deve ser tomada como um elemento político, na medida em que ela, por um lado, nos ajuda a compreender a função e natureza da manutenção das relações de poder vigente e do predomínio do capital sobre o trabalho, logo, também da educação e, por outro lado, indicar as possibilidades ou não de afetação da práxis social como possibilidade de transcendência da autoalienação.

Nessa perspectiva, esta dissertação aponta para a necessidade da realização de novas pesquisas que se dediquem a avaliar os impactos do direcionamento da agenda das políticas educacionais pelo Executivo e, nelas, as políticas de formação de professores. Outra questão relevante que fica em aberto é sobre o que se tornou legislação após toda discussão na Comissão de Educação da Câmara e quem são os outros atores que influenciaram essas discussões. Por fim, como os atores sociais (sindicatos, universidades públicas, grupos de pesquisa e pesquisadores) podem exercer um papel mais incisivo nas arenas de debates, tais como a Comissão de Educação da Câmara.

Como este trabalho se conteve a analisar a primeira década do século XXI, sugere-se ainda um estudo sobre os dez anos posteriores ao período analisado, visando compreender por exemplo, a construção e debate em torno do Plano Nacional de Educação 2014 (Lei nº 13.005/2014) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015) e a BNC-Formação (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

Essas indicações são pertinentes, uma vez que, os novos disciplinamentos sobre formação de professores figuram como expressão máxima dos esforços dos reformadores de mercado, tanto no sentido de controlar os esforços político-pedagógicos das práticas formativas dos docentes, quanto instrumentalizar seus esforços formativos à serviço da afirmação de uma práxis social espelhada pela mediação do capital para a relação trabalho e educação.

6. REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. *In*: ARAÚJO, M. F. I; BEIRA, L. (org.). **Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos**. 1ed. v. 1. São Paulo: Edições FUNDAP, 2007, p. 13-31.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: novembro de 2020.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural**. Belo horizonte: Editora Letramento, 2018. 204p.

AMORIM, H. C. C. **Políticas de formação de professores da Educação Básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4071>>. Acesso em; março de 2021.

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução: Gilka Leite Garcia; Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

AZEVEDO, J. M L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: março de 2021.

_____. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York: Routledge, 2012.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez.2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: março de 2021.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject department sand the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, 1992, vol. 24, n°. 2, p. 97-115. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>>. Acesso em: junho de 2020.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: janeiro de 2019.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 51º Legislatura 2002**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. 39 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 52º Legislatura 2003**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. 57 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 52º Legislatura 2004/2005**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005. 95 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 52º Legislatura 2007**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. 99 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 52º Legislatura 2005/2006**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. 100 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 52º Legislatura 2006/2007**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. 115 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 53º Legislatura 2009**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. 155 p.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades 53º Legislatura 2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. 99 p.

_____. **Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>>. Acesso em: abril de 2020.

_____. **Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: abril de 2020.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **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.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004.** Institui a Bolsa-Atleta. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.891.htm. Acesso em: janeiro de 2021.

_____. **Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113478.htm. Acesso em: março de 2021.

_____. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: março de 2021.

_____. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111273.htm. Acesso em: março de 2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: janeiro de 2021.

_____. **Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18405.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: março de 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: março de 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 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, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: abril de 2020.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 9, de 02 de abril de 2009.** Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: março de 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 9, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: março de 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 21, de 06 de agosto de 2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: março de 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 27, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: março de 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: março de 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 8, de 02 de junho de 2009.** Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf. Acesso em: março de 2021.

_____. **Portaria normativa n.9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no Âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: Março de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: abril de 2020.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: abril de 2020.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: março de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: março de 2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, n° 61, I° semestre de 2006, p. 25-52. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antiores/bib-61>>. Acesso em: março de 2020.

COELHO, H. R. **Formação de professores em tempos neoliberais: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2017. 356f. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/05/Tese-para-versa%CC%83o-final-Higson.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação**. dez/2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/doconf.pdf>>. Acesso em: março de 2021.

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 117-134, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, R. A. Liberalismo educacional o receituário de Milton Friedman. **Ciências Sociais em Perspectiva**. n° 10: 1° sem. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/164>>. Acesso em: abril de 2020.

DOURADO, L. F. Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Novas Diretrizes e Perspectivas. **Comunicação & Educação**, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan/jun 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>>. Acesso em: março de 2021.

DRUCK, G. Os sindicatos, os Movimentos Sociais e o Governo Lula: Cooptação e Resistência. **OSAL, Observatorio Social de America Latina**, año VI, no. 19. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina: Argentina. julio. 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal19/debatesdruck.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

FERNANDES, B. G. **Curso de Direito Constitucional**. 7ª ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2015.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abril de 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: NEVES, L. F. B. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: A stakeholder approach**. Boston: Pitman, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

_____. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In*: JUNIOR, C. A. S.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P.229-243.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: abril de 2020.

GIARETA, P.F. **Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação).

199f. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31670>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais da XII Jornada do Histedbr e X Seminário de Dezembro**. Caxias/MA. Histedbr/MA. Cesc. 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 17 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas (uma abordagem integradora)**. Tradução da 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R.; SAMPAIO, A. M. M. Formação de professores e profissão docente: o estado do conhecimento da pesquisa em formação na Região dos Inconfidentes – MG. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.10-26 jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h466. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch>. Acesso em: fevereiro de 2021.

JARDILINO, J.R.L.; PEDRUZZI, J.S. A Escola Normal de Ouro Preto – um percurso marcado por crises e reestruturações. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n2, p. 679-699, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36088>>. Acesso em: março de 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://seer.uece.br/redufor>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. O desenvolvimento profissional docente e a expansão e estratificação do sistema educacional brasileiro. **Educação**. Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SOTO-ARANGO, D. E. Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1072–1093, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12472. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12472>>. Acesso em: março de 2021.

JENKINS, W. L. **Policy Analysis: A Political and Organisational Perspective**. Editora M. Robertson, 1978.

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia e Juntando as coisas. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E (orgs). **Políticas Públicas – Coletânea**. v. 1. Brasília: ENAP, 2007. Disponível em <https://perguntasaopo.files.wordpress.com/2012/02/kingdon_1995_agenda-formation.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2021.

KOSLINSKI, M. C.; CUNHA, C. P.; ANDRADE, F. M. Accountability escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108-137, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/ae/article/view/2865>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: ECHALAR, M. 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIMA, M. O direito à educação no Brasil. **Política e Gestão Educacional (Online)**, v. 09, p. 01-14, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279>>. Acesso em: março de 2021.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: maio de 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: março de 2021.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: março de 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.

MAINARDES, J. MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n.

106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: janeiro de 2020.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: janeiro de 2020.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24 n°75, julho de 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

MARTINS, E. M. **Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250813>>. Acesso em: março de 2021.

MARTINS, P. S. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 15; janeiro/junho de 2014. p. 13–32. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/35739>>. Acesso em: junho de 2020.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://ri.uepg.br:8080/riuepg//handle/123456789/428>>. Acesso em: março de 2021.

MATIAS, B. H.; JARDILINO, J. R. L. Políticas públicas e seus ciclos na área educacional: o caso do ensino de música. **Cadernos de Pós-graduação**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=cadernosdepos&page=article&op=view&path%5B%5D=15862>>. Acesso em: março de 2020.

MEIRA, W. S.; GIARETA, P. F. A mediação capitalista sobre o trabalho e as implicações para a educação: aproximações teóricas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.108-118 jan/dez 2020. Disponível em: <<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3489>>. Acesso em: julho de 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, J. L.B.; STRECK, L.L. **Ciência Política e Teoria Geral do Estado**. 4ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

MOTA, M. O paradigma contemporâneo do Estado Democrático de Direito: pós positivismo e judicialização da política. **Empório do Direito**. 2017. Disponível em: <<https://emporiiododireito.com.br/leitura/o-paradigma-contemporaneo-do-estadodemocratico-de-direito-pos-positivismo-e-judicializacao-da-politica-por-mauricio-mota>> Acesso em: agosto de 2019.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas n.38: 19 - 41, janeiro/abril/2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/158>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: março de 2020.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, H. L. G. **Políticas de formação de professores no Brasil: produção legislativa em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação). 146f. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2016. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Hosana-Larissa-Guimar%C3%A3es-Oliveira.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: produção legislativa em foco. **Pro-Posições**. Campinas, v. 30. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>>. Acesso em: março de 2021.

OLIVEIRA, R. F. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: março de 2021.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z. O federalismo e sua relação com a educação no Brasil. *In*: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 13-35.

OLIVERI, A. M. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes**. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3941>>. Acesso em: outubro de 2019.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, nº.114, São Paulo. Nov.2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PIRES, E. **Valor e acumulação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p.217-235.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://www.revformacaodocente.com.br>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

RESENDE, S. G. **Políticas públicas para a educação superior a distância no Brasil: princípios e contradições entre a legislação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Stela%20Galbardi.pdf>>. Acesso em: março de 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 1. n. 1. julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: abril de 2020.

SAMPAIO, A. M. M. **Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto.2018. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9969>>. Acesso em; março de 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: abril de 2020

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: março de 2021.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>>. Acesso em: setembro de 2018.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003. nº 24. p.78-94. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em: junho de 2020.

_____, J. R. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Ed. Xamã, 2005. 128p.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A.D.; MARTINS, M.C. R.; SOBRAL, K.M.; FARIAS, I.M.S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação Educere PUC/PR**. 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf>. Acesso em: maio de 2020.

SILVA, M. A. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, nº. 21, jul/dez 2005, p. 255-264. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>>. Acesso em: julho de 2020.

_____. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253400?locale=pt_BR>. Acesso em: março de 2021.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.1 nº. 44. Rio de Janeiro, maio/agosto. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013>. Acesso em: março de 2021.

SINGH, A. S.; FREITAS, V. A. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Teoria dos stakeholders e práticas de gestão na escola pública básica: um estudo de multicasos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(83), 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/40>>. Acesso em: julho de 2020.

SIQUEIRA, A. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago 2004. nº 26. p.145-156. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11>>. Acesso em: julho de 2020.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: abril de 2020.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (org.). **Resiliência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

TRÍPODI, M. R. F. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista@mbienteeducação**. 5(1): 32-50, jan/jun, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/129>>. Acesso em: junho de 2020.

TRÍPODI, Z. F.; SOUSA, S. Z. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 nº.167 p.228-253 jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-228.pdf>>. Acesso em: junho de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VALENTE, L. F.; RIBEIRO, B. de O. L. Políticas de Formação de Professores no Brasil nos anos 2000: desafios e possibilidades. In: FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M (org.). **Didática e a Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20D E%20PROFESSORES%20NO%20BRASIL%20NOS%20ANOS%202000%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES.pdf>>. Acesso em: março de 2021.

WILLIAMSON, J.; KUCZYNSKI, P. P. **Depois do Consenso de Washington**. São Paulo: Saraiva, 2004.

ANEXO A

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2002

PRESIDENTE:	ESTHER GROSSI (PT/RS)
1ª VICE-PRESIDENTE:	IARA BERNARDI (PT/SP)
2ª VICE-PRESIDENTE:	MARISA SERRANO (PSDB/MS)
3º VICE-PRESIDENTE:	GASTÃO VIEIRA (PMDB/MA)

NOME	UF	PARTIDO/BLOCO PARTIDÁRIO
CELCITA PINHEIRO	MT	PFL
LUIS BARBOSA	RR	PFL
NICE LOBÃO	MA	PFL
OSVALDO COELHO	PE	PFL
ZEZÉ PERRELLA	MG	PFL
ÁTILA LIRA	PI	BLOCO PSDB
BONIFÁCIO DE ANDRADA	MG	BLOCO PSDB
ITAMAR SERPA	RJ	BLOCO PSDB
MARISA SERRANO	MS	BLOCO PSDB
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JOÃO MATOS	SC	PMDB
JONIVAL LUCAS JUNIOR	BA	PMDB
OSVALDO BIOLCHI (VAGA DO PPB)	RS	PMDB
PAULO LIMA	SP	PMDB
ESTHER GROSSI	RS	PT
FLÁVIO ARNS	PR	PT
GILMAR MACHADO (VAGA DO BLOCO PL,PSL)	MG	PT
IARA BERNARDI	SP	PT
DINO FERNANDES	RJ	PPB
PASTOR AMARILDO	TO	PPB
EDUARDO SEABRA	AP	PTB
WALFRIDO MARES GUIA	MG	PTB
CLEMENTINO COELHO	PE	BLOCO PDT/PPS
AGNELO QUEIROZ (VAGA DO BLOCO PDT,PPS)	DF	BLOCO PSB/PC DO B
MIRIAM REIS	RJ	BLOCO PSB/PC DO B
TÂNIA SOARES (VAGA DO BLOCO PL,PSL)	SE	BLOCO PSB/PC DO B
-----		PST ⁴⁸
-----		PV

⁴⁸ Partido político de âmbito nacional organizado em 1947 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como um desdobramento do Partido Proletário do Brasil (PPB). Assim como os demais partidos ativos na época, foi extinto pelo Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-social-trabalhista-pst-1947-1965>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2003

PRESIDENTE	GASTÃO VIEIRA (PMDB/MA)
1º VICE-PRESIDENTE	JONIVAL LUCAS JUNIOR (PTB/BA)
2ª VICE-PRESIDENTE	PROFESSORA RAQUEL TEIXEIRA (PSDB/GO)
3º VICE-PRESIDENTE	LOBBE NETO (PSDB/SP)

NOME	UF	PARTIDO/BLOCO PARTIDÁRIO
ANTÔNIO CARLOS BIFFI	MS	PT
CARLOS ABICALIL	MT	PT
CHICO ALENCAR	RJ	PT
FÁTIMA BEZERRA	RN	PT
GILMAR MACHADO	MG	PT
IARA BERNARDI - VAGA DO PFL	SP	PT
IVAN VALENTE - VAGA DO PPS	SP	PT
NEYDE APARECIDA	GO	PT
PAULO RUBEM SANTIAGO - VAGA DO PP	PE	PT
CELCITA PINHEIRO	MT	PFL
CÉSAR BANDEIRA - VAGA DO PP	MA	PFL
CLÓVIS FECURY	MA	PFL
OSVALDO COELHO - VAGA DO PSC	PE	PFL
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JOÃO MATOS	SC	PMDB
MARINHA RAUPP - VAGA DO PP	RO	PMDB
OSVALDO BIOLCHI	RS	PMDB
PAULO LIMA	SP	PMDB
ÁTILA LIRA - VAGA DO PL	PI	PSDB
BONIFÁCIO DE ANDRADA	MG	PSDB
LOBBE NETO	SP	PSDB
PAULO KOBAYASHI	SP	PSDB
PROFESSORA RAQUEL TEIXEIRA	GO	PSDB
(DEPUTADO DO PFL OCUPA A VAGA)		PP
(DEPUTADO DO PMDB OCUPA A VAGA)		PP
(DEPUTADO DO PT OCUPA A VAGA)		PP
EDUARDO SEABRA	AP	PTB
JONIVAL LUCAS JUNIOR	BA	PTB
HUMBERTO MICHILES	AM	PL
(Deputado do PSDB ocupa a vaga)		PL
(DEPUTADO DO PPS OCUPA A VAGA)		PSB
ROGÉRIO TEÓFILO - VAGA DO PSB	AL	PPS
SEVERIANO ALVES	BA	PDT
ALICE PORTUGAL	BA	PC DO B
COSTA FERREIRA - VAGA DO PFL	MA	PSC

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2004

PRESIDENTE	CARLOS ABICALIL (PT/MT)
1º VICE-PRESIDENTE	CÉSAR BANDEIRA (PFL/MA)
2ª VICE-PRESIDENTE	JOÃO MATOS (PMDB/SC)
3º VICE-PRESIDENTE	PROFESSORA RAQUEL TEIXEIRA (PSDB/GO)

NOME	UF	PARTIDO/BLOCO PARTIDÁRIO
ANTÔNIO CARLOS BIFFI	MS	PT
CARLOS ABICALIL	MT	PT
CHICO ALENCAR	RJ	PT
FÁTIMA BEZERRA	RN	PT
GILMAR MACHADO	MG	PT
COLOMBO	PR	PT
IVAN VALENTE	SP	PT
HENRIQUE AFONSO	AC	PT
IARA BERNARDI	SP	PT
MARIA DO ROSÁRIO	RS	PT
NEYDE APARECIDA	GO	PT
PAULO RUBEM SANTIAGO	PE	PT
SELMA SCHONS	PR	PT
ANTÔNIO CARLOS M. NETO	BA	PFL
CELCITA PINHEIRO	MT	PFL
CÉSAR BANDEIRA	MA	PFL
CLÓVIS FECURY	MA	PFL
MURILO ZAUIH	MS	PFL
OSVALDO COELHO	PE	PFL
ÁTILA LIRA	PI	PSDB
BONIFÁCIO DE ANDRADA	MG	PSDB
DOMICIANO CABRAL	PB	PSDB
EDUARDO BARBOSA	MG	PSDB
LOBBE NETO	SP	PSDB
PROFESSORA RAQUEL TEIXEIRA	GO	PSDB
NILSON PINTO	PA	PSDB
RAFAEL GUERRA	MG	PSDB
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JOÃO MATOS	SC	PMDB
JOSÉ IVO SARTORI	RS	PMDB
LUIZ BITTENCOURT	GO	PMDB
MARINHA RAUPP	RO	PMDB
OSMAR SERRAGLIO	PR	PMDB
OSVALDO BIOLCHI	RS	PMDB
PAULO LIMA	SP	PMDB
WAGNER LAGO	MA	PP
SUELY CAMPOS	RR	PP
VANDERLEI ASSIS	SP	PP
MARCIO REINALDO MOREIRA	MG	PP
PROFESSOR IRAPUAN TEIXEIRA	SP	PP
EDUARDO SEABRA	AP	PTB

ELAINE COSTA	RJ	PTB
KELLY MORAES	RS	PTB
ROMMEL FEIJÓ	CE	PTB
HUMBERTO MICHILES	AM	PL
MILTON MONTI	SP	PL
PEDRO IRUJO	BA	PL
LUCIANO LEITOA	MA	PSB
ATHOS AVELINO	MG	PPS
ROGÉRIO TEÓFILO	AL	PPS
SEVERIANO ALVES	BA	PDT
ALICE PORTUGAL	BA	PC DO B
SÉRGIO MIRANDA	MG	PC DO B
COSTA FERREIRA	MA	PSC

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2005

PRESIDENTE	PAULO DELGADO (PT/MG)
1º VICE-PRESIDENTE	MARIA DO ROSÁRIO (PT/RS)
2ª VICE-PRESIDENTE	CELCITA PINHEIRO (PFL/MT)
3º VICE-PRESIDENTE	JOÃO CORREIA (PMDB/AC)

NOME	UF	PARTIDO/BLOCO PARTIDÁRIO
ANTÔNIO CARLOS BIFFI	MS	PT
CARLOS ABICALIL	MT	PT
CHICO ALENCAR	RJ	PT
FÁTIMA BEZERRA	RN	PT
GILMAR MACHADO	MG	PT
COLOMBO	PR	PT
IVAN VALENTE	SP	PT
HENRIQUE AFONSO	AC	PT
IARA BERNARDI	SP	PT
MARIA DO ROSÁRIO	RS	PT
NEYDE APARECIDA	GO	PT
PAULO DELGADO	MG	PT
PAULO RUBEM SANTIAGO	PE	PT
WALTER PINHEIRO	BA	PT
CELCITA PINHEIRO	MT	PFL
CÉSAR BANDEIRA	MA	PFL
CLÓVIS FECURY	MA	PFL
JOSÉ ROBERTO ARRUDA	DF	PFL
MARCOS ABRAMO	SP	PFL
MURILO ZAUTH	MS	PFL
OSVALDO COELHO	PE	PFL
NICE LOBÃO	MA	PFL
ONIX LORENZONI	RS	PFL
PAULO MAGALHÃES	BA	PFL
ROBERTO MAGALHÃES	PE	PFL
ANTENOR NASPOLINI	CE	PSDB
ÁTILA LIRA	PI	PSDB
BONIFÁCIO DE ANDRADA	MG	PSDB
ITAMAR SERPA	RJ	PSDB
LOBBE NETO	SP	PSDB
NILSON PINTO	PA	PSDB
RAFAEL GUERRA	MG	PSDB
THELMA DE OLIVEIRA	MT	PSDB
ALEXANDRE MAIA	MG	PMDB
DR HELENO	RJ	PMDB
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JEFERSON CAMPOS	SP	PMDB
JOÃO CORREIA	AC	PMDB
OSMAR SERRAGLIO	PR	PMDB
OSVALDO BIOLCHI	RS	PMDB
LUIZ BITTENCOURT	GO	PMDB

PASTOR PEDRO RIBEIRO	CE	PMDB
PAULO LIMA	SP	PMDB
JOSÉ LINHARES	CE	PP
ZÉ LIMA	PA	PP
MARCIO REINALDO MOREIRA	MG	PP
PROFESSOR IRAPUAN TEIXEIRA	SP	PP
JONIVAL LUCAS JÚNIOR	AP	PTB
ELAINE COSTA	RJ	PTB
KELLY MORAES	RS	PTB
NEUTON LIMA	SP	PTB
RICARDO IZAR	SP	PTB
CARLOS NADER	RJ	PL
HUMBERTO MICHILES	AM	PL
MEDEIROS	SP	PL
MILTON MONTI	SP	PL
LUCIANO LEITOA	MA	PSB
GERALDO RESENDE	MS	PPS
IVAN PAIXÃO	SE	PPS
ROGÉRIO TEÓFILO	AL	PPS
ÁLVARO DIAS	RN	PDT
SEVERIANO ALVES	BA	PDT
ALICE PORTUGAL	BA	PC DO B
SÉRGIO MIRANDA	MG	PC DO B

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2006

PRESIDENTE	NEYDE APARECIDA (PT/GO)
1º VICE-PRESIDENTE	FÁTIMA BEZERRA (PT/RN)
2ª VICE-PRESIDENTE	CÉSAR BANDEIRA (PFL/MA)
3º VICE-PRESIDENTE	OSVALDO BIOLCHI (PMDB/RS)

NOME	UF	PARTIDO/BLOCO PARTIDÁRIO
ANTÔNIO CARLOS BIFFI	MS	PT
CARLOS ABICALIL	MT	PT
CHICO ALENCAR	RJ	PT
FÁTIMA BEZERRA	RN	PT
GILMAR MACHADO	MG	PT
COLOMBO	PR	PT
IVAN VALENTE	SP	PT
HENRIQUE AFONSO	AC	PT
IARA BERNARDI	SP	PT
MARIA DO ROSÁRIO	RS	PT
NEYDE APARECIDA	GO	PT
PAULO DELGADO	MG	PT
PAULO RUBEM SANTIAGO	PE	PT
WALTER PINHEIRO	BA	PT
CELCITA PINHEIRO	MT	PFL
CÉSAR BANDEIRA	MA	PFL
CLÓVIS FECURY	MA	PFL
JOSÉ ROBERTO ARRUDA	DF	PFL
MARCOS ABRAMO	SP	PFL
MURILO ZAUTH	MS	PFL
OSVALDO COELHO	PE	PFL
NICE LOBÃO	MA	PFL
ONIX LORENZONI	RS	PFL
PAULO MAGALHÃES	BA	PFL
ROBERTO MAGALHÃES	PE	PFL
ANTENOR NASPOLINI	CE	PSDB
ÁTILA LIRA	PI	PSDB
BONIFÁCIO DE ANDRADA	MG	PSDB
ITAMAR SERPA	RJ	PSDB
LOBBE NETO	SP	PSDB
NILSON PINTO	PA	PSDB
RAFAEL GUERRA	MG	PSDB
THELMA DE OLIVEIRA	MT	PSDB
ALEXANDRE MAIA	MG	PMDB
DR HELENO	RJ	PMDB
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JEFERSON CAMPOS	SP	PMDB
JOÃO CORREIA	AC	PMDB
OSMAR SERRAGLIO	PR	PMDB
OSVALDO BIOLCHI	RS	PMDB
LUIZ BITTENCOURT	GO	PMDB

PASTOR PEDRO RIBEIRO	CE	PMDB
PAULO LIMA	SP	PMDB
JOSÉ LINHARES	CE	PP
ZÉ LIMA	PA	PP
MARCIO REINALDO MOREIRA	MG	PP
PROFESSOR IRAPUAN TEIXEIRA	SP	PP
JONIVAL LUCAS JÚNIOR	AP	PTB
ELAINE COSTA	RJ	PTB
KELLY MORAES	RS	PTB
NEUTON LIMA	SP	PTB
RICARDO IZAR	SP	PTB
CARLOS NADER	RJ	PL
HUMBERTO MICHILES	AM	PL
MEDEIROS	SP	PL
MILTON MONTI	SP	PL
LUCIANO LEITOA	MA	PSB
GERALDO RESENDE	MS	PPS
IVAN PAIXÃO	SE	PPS
ROGÉRIO TEÓFILO	AL	PPS
ÁLVARO DIAS	RN	PDT
SEVERIANO ALVES	BA	PDT
ALICE PORTUGAL	BA	PC DO B

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2007

PRESIDENTE	GASTÃO VIEIRA (PMDB/MA)
1º VICE-PRESIDENTE	MARIA DO ROSÁRIO (PT/RS)
2ª VICE-PRESIDENTE	FRANK AGUIAR (PTB/SP)
3º VICE-PRESIDENTE	OSVALDO REIS (PMDB/TO)

NOME	UF	BLOCO PARTIDÁRIO
ANTÔNIO CARLOS BIFFI	MS	PMDB/PT/PP/PR/PTB/PSC/PTC/PTdoB
CARLOS ABICALIL	MT	“
ANGELO VANHONI	PR	“
ANTONIO BULHÕES	SP	“
CLODOVIL HERNANDES	SP	“
FÁTIMA BEZERRA	RN	“
FRANK AGUIAR	MG	“
GASTÃO VIEIRA	MA	“
IRAN BARBOSA	SE	“
LELO COIMBRA	ES	“
OSVALDO REIS	SP	“
MARIA DO ROSÁRIO	RS	“
PROFESSOR SETIMO	MA	“
WALDIR MARANHÃO	MA	“
PAULO RUBEM SANTIAGO	PE	“
SEVERIANO ALVES	BA	“
CLÓVIS FECURY	MA	PSDB/DEM/PPS
LOBBE NETO	SP	“
NICE LOBÃO	MA	“
NILMAR RUIZ	TO	“
PAULO RENATO SOUZA	SP	“
PROFESSOR RUY PAULETTI	RS	“
PROFESSORA RAQUEL TEIXEIRA	GO	“
ALEX CANZIANI	PR	“
JOAQUIM BELTRÃO	AL	“
RAUL HENRY	PE	“
ALICE PORTUGAL	BA	PSB/PDT/PCdoB/PSOL/PMN
ARIOSTO HOLANDA	CE	“
ÁTILA LIRA	PI	“
ROGÉRIO MARINHO	RN	“
IVAN VALENTE	SP	“

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2009

PRESIDENTE	MARIA DO ROSÁRIO (PT/RS)
1º VICE-PRESIDENTE	FÁTIMA BEZERRA (PT/RN)
2ª VICE-PRESIDENTE	LOBBE NETO (PSDB/SP)
3º VICE-PRESIDENTE	ALICE PORTUGAL (PC do B/BA)

NOME	UF	PARTIDO
ANGELO VANHONI	PR	PT
ANTONIO CARLOS BIFFI	MS	PT
CARLOS ABICALIL	MT	PT
FÁTIMA BEZERRA	RN	PT
IRAN BARBOSA	SE	PT
JOSEPH BANDEIRA	BA	PT
MARIA DO ROSÁRIO	RS	PT
PAULO RUBEM SANTIAGO	PE	PT
REGINALDO LOPES	MG	PT
ÁTILA LIRA	PI	PSDB
LOBBE NETO	SP	PSDB
PINTO ITAMARATY	MA	PSDB
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JOÃO MATOS	SC	PMDB
JOAQUIM BELTRÃO	AL	PMDB
LELO COIMBRA	ES	PMDB
BEL MESQUITA	PA	PMDB
PROFESSOR SÉTIMO	MA	PMDB
RAUL HENRY	PE	PMDB
JORGINHO MALULY	SP	PFL
NILMAR RUIZ	TO	PFL
CLÓVIS FECURY	MA	PFL
ALEX CANZIANI	PR	PTB
NEILTON MULIM	RJ	PPS
ROGERIO MARINHO	RN	PSB
ARIOSTO HOLANDA	CE	PSB
WILSON PICLER	PR	PDT
ALICE PORTUGAL	BA	PC DO B
MARCOS ANTONIO	PE	PSC

MEMBROS TITULARES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – ANO 2010

PRESIDENTE	ANGELO VANHONI (PT/PR)
1º VICE-PRESIDENTE	PAULO DELGADO BEZERRA (PT/MG)
2ª VICE-PRESIDENTE	ANTONIO CARLOS CHAMARIZ (PTB/AL)
3º VICE-PRESIDENTE	PINTO ITAMARATY (PSDB/MA)

NOME	UF	PARTIDO
ANTONIO CARLOS BIFFI	MS	PT
ANGELO VANHONI	PR	PT
CARLOS ABICALIL	MT	PT
ELISMAR PRADO	MG	PT
FÁTIMA BEZERRA	RN	PT
IRAN BARBOSA	SE	PT
JOSEPH BANDEIRA	BA	PT
MARIA DO ROSÁRIO	RS	PT
PAULO RUBEM SANTIAGO	PE	PT
ÁTILA LIRA	PI	PSDB
LOBBE NETO	SP	PSDB
PINTO ITAMARATY	MA	PSDB
NILSON PINTO	PA	PSDB
GASTÃO VIEIRA	MA	PMDB
JOÃO MATOS	SC	PMDB
JOAQUIM BELTRÃO	AL	PMDB
LELO COIMBRA	ES	PMDB
PROFESSOR SÉTIMO	MA	PMDB
RAUL HENRY	PE	PMDB
MARCELO ALMEIDA	PR	PMDB
JORGE TADEU MUDALEN	SP	PFL
JORGINHO MALULY	SP	PFL
CLÓVIS FECURY	MA	PFL
NILMAR RUIZ	TO	PFL
ARIOSTO HOLANDA	CE	PSB
WALDIR MARANHÃO	MA	PSB
ROGERIO MARINHO	RN	PSB
FERNANDO CHIARELI	SP	PDT
WILSON PICLER	PR	PDT
BRIZOLA NETO	RJ	PDT
ANTONIO CARLOS CHAMARIZ	AL	PTB
LUCIANA COSTA	SP	PRONA ⁴⁹
ALICE PORTUGAL	BA	PC DO B

⁴⁹ Foi extinto em 26 de outubro de 2006. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-de-reedificacao-da-ordem-nacional-prona>>. Acesso em: fevereiro de 2021.