

Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate

Teacher coaching in market education horizon: some elements for discussion

George Amaral Pereira

Universidade Estadual Paulista – UNESP

José Deribaldo Santos

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Maria das Dores Mendes Segundo

Universidade Federal do Ceará – UFC

Marília – São Paulo; Fortaleza – Ceará – Brasil

Resumo

Este artigo busca analisar o alinhamento das políticas de formação de professores no Brasil e as recomendações impostas pelos organismos internacionais na contemporaneidade do capitalismo em crise estrutural, destacando, de modo especial, o nexo empresarial da educação no processo das políticas educacionais brasileiras. O recorte metodológico é de caráter teórico-bibliográfico e documental, sob a luz do marxismo clássico, fundamentado principalmente na tese de István Mészáros sobre a crise estrutural do capital, com foco na análise do Programa de Educação para Todos e suas influências no processo de formação docente no Brasil. Em linhas gerais, assevera-se que as reformas educacionais, em todos os níveis de ensino, vêm sendo efetivadas, elegendo como cerne a formação docente no atendimento da lógica da educação para o mercado.

Palavras-chave: Formação docente; Educação para Todos; Organismos multilaterais; Crise estrutural do capital.

Abstract

This article seeks to analyze the alignment of teacher education policies in Brazil, the recommendations imposed by international organisms that occur in the contemporary capitalism under structural crisis, highlighting specially the effects of such process at Educational policies Brazilians. The analysis focuses on the Program Education for All and its influences about the process of teacher coaching. The methodological approach has a theoretical-bibliographical character, from Marxist perspective, under the lighting of researchers, founded mostly on the concept of structural crisis of capital, developed by Mészáros. This paper examines the relationship between teacher education policies and the recommendations of the UNESCO Education for All movement and market demands.

Keywords: Teacher formation; Education for All; Multilateral organizations; Structural crisis of capital.

Primeiras palavras

A formação docente tem despertado já há algum tempo o particular interesse das atuais pesquisas sobre educação, principalmente a partir das últimas décadas do século XX e do início do século XXI, considerando que as agências internacionais se tornaram as principais incentivadoras das políticas educacionais, apontando que o problema da pobreza deve ser resolvido a partir da educação e, ressaltando, entre outros fatores relevantes, a qualificação profissional dos educadores.

Esse quadro não está ligado apenas ao cenário escolar, mas atende a um chamamento muito mais amplo. Pautados pela tese de István Mészáros (2000; 2011), de que se vivencia uma crise estrutural do capital, com severas consequências para todos os complexos sociais, sobremaneira a educação, parte-se do pressuposto de que o grande capital, com o propósito de administrar os desequilíbrios econômicos, é agenciado pelos organismos internacionais; estes, estrategicamente passam a definir e monitorar as políticas educacionais em âmbito mundial. Entre as principais recomendações estão as novas diretrizes de formação e profissionalização dos professores nos países pobres.

Nessa direção, elencam-se alguns questionamentos: no contexto da crise estrutural do capital, quais os desdobramentos no complexo da Educação? Como ocorreu, no Brasil, o processo de imersão das políticas educacionais no ideário neoliberal? As recomendações dos organismos internacionais para a formação docente brasileira atendem à lógica do mercado?

Diante desse panorama, a nossa pesquisa, inserida na totalidade do contexto histórico de crise estrutural do capital, busca, com base nos clássicos do marxismo, analisar a formação docente brasileira, sob a lógica da educação para o mercado, imposta pelos organismos internacionais aos países pobres.

Para a apreensão da temática, a presente exposição procura desvelar, com base nas recomendações dos organismos internacionais, a formação dos professores do Brasil, sobretudo os docentes da educação básica. Nessa esteira, a investigação em foco tem a natureza teórica, bibliográfica e documental, e como fio condutor das análises, o contexto da crise estrutural do capital. Por esse motivo, serão analisados alguns documentos do chamado Movimento de Educação Para Todos¹ e suas determinações. Abordam-se também

as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) para os países da periferia do capitalismo, e do Banco Mundial (BM) sobre a educação.

Os documentos do Estado brasileiro que indicam a incorporação dessas medidas e suas repercussões na política educacional farão parte da análise. Pretende-se, à guisa de conclusão, demonstrar a frequente investida do capital, através das agências internacionais, para controlar e monitorar o complexo educacional, observando como tais políticas interferem na formação docente nos países pobres e, de forma especial, no Brasil.

A crise estrutural do capital: alguns desdobramentos na educação escolar

A mundialização do capitalismo, como visto no decorrer do século XX, exigiu constantemente novos padrões de produção e consumo, inserindo novas tecnologias que impactam diretamente na organização do trabalho. Depois de um período de relativa produção e acumulação da riqueza no pós-Segunda Guerra, o modo de produção capitalista mostrou-se declinante. Os padrões de enriquecimento e expansão se esgotaram e, como demonstra Mészáros (2011), o capital atingiu seus limites absolutos, entrando numa fase que o filósofo húngaro denomina de crise estrutural do capital. Esse processo, a partir da década de 1970, exigiu uma reestruturação produtiva, e novas medidas se impuseram às esferas política, econômica, ideológica e social, visando recuperar a lucratividade. Essa nova fase do capital é docemente chamada de globalização.

Essa reestruturação compreende a esfera do trabalho com o esgotamento do modo taylorista/fordista de organizar a produção e as relações de trabalhadores, fazendo ascender o modo de acumulação flexível ou toyotismo; o dismantelamento do Estado de bem-estar social para a implantação do Estado mínimo, privatizando os principais serviços e empresas estatais; e um conjunto de teorias ou formulações apologéticas, “modelos abrangentes”, que mais colaboram para falsear a realidade do que para desvendá-la (MÉSZÁROS, 2008).

A educação como um direito da humanidade, como identifica Frigotto (2006), assume o papel estratégico de recomposição dos interesses de mercado, assim como muitas outras áreas que garantiriam benefícios sociais, a exemplo da legislação trabalhista e da previdência social. As teorizações ideopolíticas das potências mundiais abraçaram as formulações neoliberais. Estados Unidos e Inglaterra – duas das maiores potências centrais – passaram a ser governadas por, respectivamente, Ronald Reagan (1981-1989) e Margareth Thatcher (1979-1990).

Deu-se a ascensão conservadora com a retomada de preceitos ideológicos (neo)liberais. A direita liberal empunhava fervorosamente a bandeira do Estado mínimo, dos cortes de gastos em serviços sociais e, de modo incisivo, culpou o aparelho estatal pelo atraso no processo de globalização. Os teóricos neoliberais do capital defendiam a elevação do mercado a mera instância mediadora societal. Entraram na agenda política a retração de todos os serviços mantidos na esfera do Estado e a desregulamentação das condições e legislações trabalhistas, isto é, a flexibilização dos direitos sociais. Essas investidas intensas e virulentas são conectadas ao capital financeiro monopolista, no qual prevalecem as empresas transnacionais (ANTUNES, 2009).

O principal objetivo dos neoliberais é desmontar o Estado de bem-estar, a fim de eliminar barreiras restritivas ao movimento do capital. Esse desmonte também afetou os poucos recursos destinados à manutenção dos sistemas educacionais. A escola pública estatal precisa agora adaptar-se aos cortes de gastos das políticas neoliberais.

A reestruturação do capital estabelece novos imperativos ao sistema educacional, como instruir os indivíduos técnica, política e ideologicamente mediante as necessidades socio-reprodutivas em estágio de crise profunda. A educação, nesse cenário, seria a salvação para o desemprego e tantas outras moléstias sociais que atormentam a sociedade. As organizações internacionais já esboçavam preocupações com tais mazelas e apontavam para a elaboração de programas de combate a elas. Já na Conferência da Organização das Nações Unidas – ONU, realizada em Paris em setembro de 1990, a própria ONU constatava o fracasso de seu programa de combate à pobreza formulado em 1981 (SAVIANI, 2010).

Uma nova receita que seria a tábua de salvação para o desemprego, a violência e a fome, entre outros problemas, estaria ligada à elevação da escolarização, desde que esta fosse administrada nos moldes do mercado. Formar trabalhadores e qualificá-los para o mercado de trabalho reestruturará as forças produtivas. A necessidade de formar quadros com qualificações necessárias às demandas mercadológicas apenas reforça o estreito vínculo entre a escola e o setor produtivo capitalista. A qualificação e a requalificação profissional são um requisito técnico e um preceito ideológico do modo de produção capitalista.

O caráter dualista da escola, nos moldes do capitalismo em crise, acentua a desvalorização dos professores com baixos salários e condições precárias de trabalho,

comprometendo a eficiência no processo de aprendizagem-ensino. A realidade dos países periféricos impõe ao Estado capitalista a busca de soluções que combinem eficiência e produtividade, mas que ocorram mediante a drástica redução de recursos ao funcionamento e à manutenção da escola. Nessa trama social, a escola é concebida como uma empresa e o ensino como sua principal mercadoria. Assim, proliferam cursos a distância que contratam professores para a elaboração de material didático, apostilas, enquanto outros são contratados para retransmitir seu conteúdo; estabelece-se a concepção de que o educador deve ser o empreendedor de sua formação, sob o risco de não atender aos requisitos da empregabilidade do mercado.

A formação do professor, assim como a de outros profissionais, deve seguir a lógica da reestruturação produtiva das atividades ocupacionais. A escola sob os imperativos desse cenário tanto participa das mudanças como da acomodação ao sistema vigente. A lógica de educar o educador implica a lógica capitalista: personificação do capital, para difundir o conhecimento demandado pelos interesses dominantes, isto é, incorporando as novas gerações de trabalhadores à força de trabalho.

Nessa tônica, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi organizada pelos seguintes organismos multilaterais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), e, em consonância com o grande capital, serviu como demarcador do avanço das políticas neoliberais no campo da educação. A Conferência se tornou o “divisor de águas” de uma nova agenda em que a centralidade da educação é fundamental, visando ao desenvolvimento econômico e ao combate à pobreza, principalmente nas regiões periféricas do capitalismo. No artigo 8º, o documento de Educação Para Todos (EPT) se reporta à necessidade política de se empreender um conjunto de reformas para que seja garantida a educação básica.

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

Foi em torno da Declaração de Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien (1990), que as reformas educativas foram alavancadas. Seja em conferências mundiais ou em documentos, os organismos multilaterais internacionais estabeleceram como prioridade para a educação a educação básica, o ensino primário e secundário. Ainda, o movimento de EPT reconhece o imprescindível papel do professor no provimento da educação básica, segundo o que está posto na Meta 33:

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

Cumprir ressaltar que a obtenção dos resultados é colocada acima da formação docente, daí a determinação de promover o processo educacional com menos recursos. O movimento de EPT reitera que é melhor “desenvolver capacitações, treinamento, formação em serviço, reciclagem com os professores da educação básica do que iniciar novos projetos” (idem, META 12). No mesmo caminho, o Relatório da ONU, produzido sob a coordenação de Jacques Delors, assevera que “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (DELORS, 1998, p. 159).

O Relatório da Comissão da ONU não esconde sua predileção pela formação continuada quando assegura que “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (IDEM). No rol de suas elaborações, o movimento Educação para Todos destaca quais mecanismos devem ser atrelados à política de qualificação dos professores, ao explicitar que “a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e de outros incentivos relacionados à obtenção de resultados” (UNICEF, 1990, META 21).

Nas diretrizes do movimento de EPT, a educação teria privilegiada a sua capacidade de interferir diretamente nas populações mais precarizadas socialmente, levando à supressão dos malefícios gerados pelo capitalismo em crise profunda. Como pressuposto básico do capitalismo em crise, para aumentar a eficiência da educação formal, torna-se

imprescindível formar o professor para obter os resultados almejados. Essa é também uma das principais estratégias propaladas pelas agências internacionais que impõem reformas educacionais nos países periféricos.

É isso que a presente análise busca compreender, pois as medidas adotadas nos países da periferia do capitalismo, e aqui concernentes ao Brasil, emanam das diretrizes produzidas pelas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

A imersão brasileira no ideário neoliberal e as políticas educacionais

Desse modo, será demonstrado historicamente como o Brasil alinhou as suas políticas educacionais às diretrizes impostas nos inúmeros congressos e fóruns de educação mundial promovidos pelas organizações internacionais do ordenamento capitalista a partir dos anos 1990.

Os anos 1980 no Brasil expõem as fragilidades dos setores econômicos e sociais, acompanhadas de forte mobilização política pela redemocratização. O regime de exceção que perdurava no país desde 31 de março de 1964 promovia suas últimas manobras políticas a fim de manter-se no controle do poder estatal. Nesse período, a chamada sociedade civil mostrou-se insatisfeita e organizada para pressionar pelo fim do regime. Não só o Diretas Já demarcava esse campo de lutas; a organização de movimentos sociais em torno da democracia popular, a luta por direitos sociais, a luta pela terra e pela escolaridade para os brasileiros explicitavam um quadro de correlação de forças no interior da sociedade brasileira.

A reabertura política com o fim gradual da ditadura empresarial-civil-militar, a criação do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores – CUT, o Movimento das Diretas Já, a promulgação da Constituição Federal de 1988, o início do debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela sociedade civil, são outros fatos dignos de registro. Saviani (2010) traduz os acontecimentos educacionais na década de 1980 como de ampla organização e mobilização popular, uma das mais fecundas da história. O cenário contrasta com o avanço do conservadorismo direitista observado nas reformas neoliberais iniciadas na década seguinte.

O esgotamento do modelo de substituições das importações tendo o Estado como patrocinador, o aumento astronômico da dívida externa, a recessão econômica e a

correlação de forças sociais e políticas no processo “redemocratização” brasileira somaram-se às pressões internacionais para a implantação das reformas. É nesse cenário que o Brasil se torna consignatário do *Consenso de Washington*², o que representa a adesão ao pacote de ajustes neoliberais impostos pelo capital imperialista mundial, coordenado pelo Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. A necessidade de intervenção nos Estados nacionais periféricos evidenciou o papel deste Banco como coordenador de ajustes estruturais, segundo a reflexão de Mendes (2005, p. 51), como garantia de sustentabilidade:

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

Conforme Santos (2012), as diretrizes do Consenso de Washington receitaram para as economias periféricas a ampliação de incentivos à iniciativa privada na tentativa de enxugar os gastos do Estado, eximindo-o cada vez mais de suas responsabilidades sociais. Ao mesmo tempo, o Banco Mundial exigia a abertura econômica, a implantação de medidas reduzindo o papel estatal na economia e a aceitação de novas condicionalidades para a renegociação das dívidas. O governo brasileiro acatou as determinações da UNESCO, do FMI e do BM, principais impulsionadores externos das reformas. Na década de 1990, os organismos multilaterais assumiram o papel de direcionamento das políticas sociais, ressaltando a crescente subordinação da esfera pública aos interesses privados (JIMENEZ, 2010).

Superar o atraso socioeconômico brasileiro através do modelo neoliberal exige a implantação de métodos racionalizados da organização da produção e do trabalho, bem como a introdução de modernas tecnologias requeridas pelo padrão de acumulação flexível do capital. No Brasil, com o encadeamento de forças políticas conservadoras neoliberais amparadas na tese de escola pública não estatal, os empresários fizeram *lobby* junto aos parlamentares em favor de uma política de privatização do ensino público. Nesse período, a LDBEN nº 9.394/96 tramitava no Congresso Nacional; por isso, era oportuno, para o processo de mercantilização escolar, investir na sua subordinação à lógica empresarial. Durante a elaboração da Constituição de 1988, as classes trabalhadoras organizadamente hegemonizaram o debate educacional e conseguiram cunhar a educação como um direito

social, a despeito do *lobby* empresarial que rondava a escola e o ensino.

Na década de 1990, o Brasil se alinha às diretrizes dos órgãos multilaterais. Nas políticas educacionais, isso reflete inicialmente no *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993-2003), sob as orientações dos organismos multilaterais internacionais estabelecidas na Conferência de Jomtien em 1990. Em dezembro de 1993, o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a Declaração Mundial de Educação para Todos em Nova Delhi (1993). Durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), o projeto da nova LDBEN incorporou, por intermédio de debates e sob a coordenação do senador Darcy Ribeiro, as propostas dos organismos internacionais multilaterais.

A LDBEN nº 9.394/96 foi aprovada na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-1998; 1999-2002), em 20 de dezembro de 1996. Essa lei se atrela largamente à proposta neoliberal diante da exigência de inserir o Brasil no mercado competitivo em época de *globalização* econômica. A educação passa agora a ser responsável pela (de)formação do trabalhador, não mais do trabalhador do taylorismo-fordismo, mas de um novo tipo de trabalhador, o flexível. A partir dessa lei, o desdobramento da política educacional reforçou o caráter dualista da escola brasileira: a escola propedêutica básica elementar e a escola profissionalizante de nível médio. Essa dualidade é reflexo do antagonismo de classes próprio da sociedade capitalista.

O governo de FHC assumiu a tarefa de consolidar a implantação do neoliberalismo na política econômica do governo, fortalecendo as estruturas do projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As reformas desse período foram guiadas pelos seguintes pilares: “(a) delimitação do seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) desregulação; (c) aumento da governança; e (d) aumento da governabilidade” (BRESEER PEREIRA, 1997, p. 62). Isso representou também o elemento norteador de novos discursos e demandas em relação à educação básica. O ideário empresarial e mercantil que pairava sobre a educação, principalmente com a implantação do neoliberalismo, é transformado em política do Estado. O projeto de educação básica desse Governo é claramente afirmado sob a lógica do mercado.

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu art. 62, introduziu o conceito de formação docente baseado no movimento de EPT, definindo a formação superior para o exercício da profissão:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Ao estabelecer o nível superior para o exercício da profissão docente, essa lei não delimitou apenas a universidade como lócus de sua formação, mas também os Institutos Superiores de Educação, tanto públicos como privados. A presença de leigos foi permitida na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. A medida aumentou a demanda por vagas em cursos de licenciaturas por estabelecer o prazo até dezembro de 2007 para a adequação das redes de ensino municipais e estaduais. O termo *treinamento em serviço* foi realçado pelo texto da referida lei no parágrafo 4º do art. 87: “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). O que se viu foi um enorme aumento da carga de treinamento, reciclagens, formação em serviço, cursos semipresenciais e a distância.

Outro aspecto a ser destacado encontra-se no art. 67, inciso II, que indica que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes”, conforme os estatutos e os planos de carreira do magistério público, “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Na contramão, a redução de recursos financeiros para a educação, processo resultante das políticas neoliberais, estimulou a participação de espaços não universitários, faculdades privadas e dos próprios institutos de educação superior, que assumiram a oferta de cursos de formação do professor num espaço de tempo menor do que o apropriado. A formação acadêmica docente, aligeirada e fragmentada, contempla as orientações do Banco Mundial, como visto acima. A formação continuada ganhou um peso significativo, ressaltada como necessária mediante as transformações tecnológicas, econômicas, sociais e político-ideológicas.

Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) nas eleições de 2002, a alternância de poder não contemplou o avanço reformista na educação. No contexto de uma nova gestão do Governo Federal, sob o comando agora do Partido dos Trabalhadores (PT)³, mesmo com muitas diferenças com relação ao seu antecessor, segue-se o receituário neoliberal, expressão da mercantilização da educação. Sem romper com a ordem vigente, o governo do PT buscou o apoio de amplos setores da sociedade para concretizar mudanças

que favorecessem o capital. Os germes das parcerias público-privadas, lançadas por FHC, formaram, no governo Lula da Silva, um núcleo estratégico de avanço das corporações privadas no provimento de serviços públicos.

Relativamente ao cenário das atuais propostas educativas no Brasil, o conjunto das reformas iniciadas na década de 1990 tem reflexos diretos na educação e perpassa a primeira década do século XXI. No atendimento ao chamado processo de *globalização*, reeditado na atual ordem neoliberal, estaria reservado aos países latino-americanos um lugar secundário na divisão social internacional do trabalho, que marca e modifica profundamente as características internas nas esferas econômica, social e cultural. Com isso, elites locais empreendem ajustes importantes na tentativa de atender às exigências de mercado.

Formação docente sob a lógica do mercado

A formação do professor em educação básica como pressuposto fundamental para tornar a educação mais eficiente, que se impõe em reformas educacionais nos países periféricos, constitui uma das principais estratégias propaladas pelas agências internacionais. Novas exigências e novas demandas recaem na dimensão da ação pedagógica do professor, e os desafios para construir uma identidade docente com forte pressão ideológica ocupam grande espaço nesse campo. A análise e a contextualização do trabalho docente implicam pensar como o professor está inserido nessa lógica de reformas e novas demandas de formas de gestão e organização do seu próprio trabalho no cenário escolar, o que na maioria das vezes intensifica o seu ritmo de trabalho, causando desgaste, insatisfação e adoecimento.

Observa-se, com base em Freitas (2007), que os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e evidenciam as contradições no processo de definição e de implementação das políticas.

Já no Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ – Lei 10.172, de janeiro de 2001 –, aprovado para o período 2001-2011, a formação docente foi contemplada em capítulo próprio, e muitas ações vêm sendo implementadas em função das determinações e prazos ali contidos. Conforme Saviani (2009), este PNE foi sancionado com nove vetos do então Presidente FHC, visando consolidar o neoliberalismo na educação. Os elaboradores do PNE diagnosticaram que a formação inicial não atendia às novas exigências da realidade escolar.

As políticas educacionais ressaltam a necessidade de se criar modalidades de formação qualificada e permanente dos professores. A criação de um “sistema de educação continuada que permita ao professor um desenvolvimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e humanista” (BRASIL; UNESCO, 2001, p. 149). Para essa política, tal meta é também um requisito de valorização do magistério.

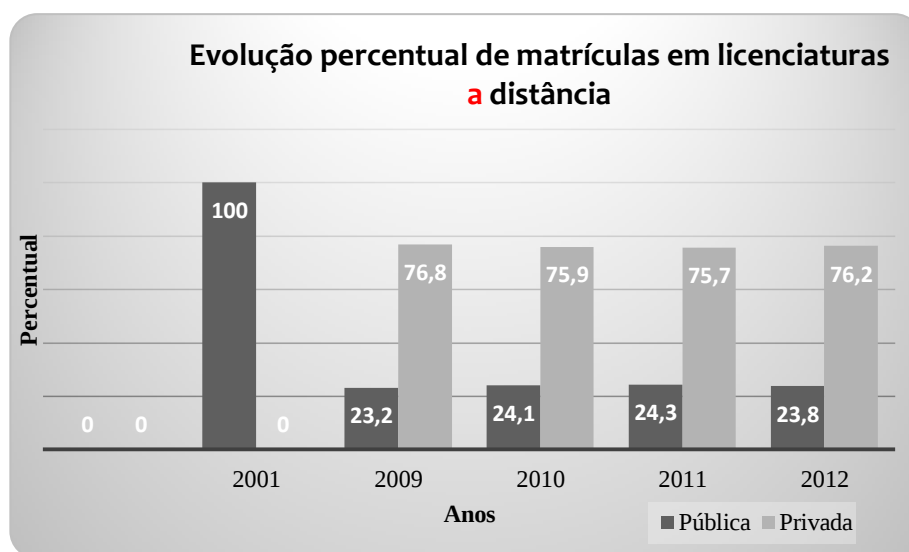
A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível de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

Durante o governo Lula da Silva, entre outras iniciativas para a educação, essas repercutiram na formação de professores. O Estado: regulamentou a oferta de cursos de licenciatura através do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004; instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, estimulando o setor privado e concedendo bolsas aos alunos de escolas públicas que estudassem em Instituições de Ensino Superior privadas; implementou o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/EC nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, que trata das Diretrizes Nacionais do Curso para os Cursos de Pedagogia e as institui pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, estimulando a modalidade de Educação a Distância (EaD), ofertando prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica; lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 4 de abril de 2007 e, logo em seguida, dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, absorvendo interesses e propostas do mundo empresarial para a educação; instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada para profissionais da educação básica.

No gráfico abaixo, situa-se a opção das políticas educacionais em fomentar a modalidade de formação docente a distância, demonstrando como a esfera privada assumiu

a formação docente, visto que esta modalidade ganhou relevância nos últimos anos. Adota-se o ano de 2001 como referência para as análises, tendo em vista ser ele o marco inicial do PNE (2001-2011). Nos últimos quatro anos mostrados pelos gráficos, pretende-se observar qual tendência se apresenta para a formação de profissionais da educação. No gráfico, vê-se a evolução das matrículas nos cursos de licenciaturas e como se comporta a formação de professores na EaD.

1. Evolução do número percentual de matrículas em licenciaturas a distância



Fonte de dados: INEP/MEC, 2013

Os dados apontam que em 2001 todas as licenciaturas a distância eram pertencentes à esfera pública. Esse quadro, ao longo da década de 2000, inverte-se, registrando a contundência das políticas educacionais em atrelar a formação de professores à educação a distância anexada ao mercado.

Esse gráfico configura o estabelecimento do Plano de Metas intitulado "Compromisso Todos pela Educação". Conforme destaca Jimenez (2010), diversos grupos empresariais foram convidados a fazer proposições ao sistema educacional brasileiro; este agora passa a ser entendido como um empreendimento lucrativo e um campo fértil para investimentos. Para o Ministério da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação "inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores

educacionais” (BRASIL, 2010, p. 2). Entretanto, evidencia o fracasso das medidas estabelecidas pelo PNE (2001-2011), pois, antes que seu prazo se esgotasse, foi traçado um outro plano, que estreita ainda mais a relação entre o braço administrativo do Estado com os interesses do mercado: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Como novos *loci* de formação docente criados por essas políticas, Brzezinski (2014) destaca o impacto do Decreto nº 5.224/2004, que atribui competências ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para ministrar cursos de Licenciaturas. Posteriormente, sob o guarda-chuva do PDE (PAC), o Estado transformou os CEFETs em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, aos quais compete desenvolver a formação de professores, atestando a franca expansão do ensino superior, mas atendendo às maiores demandas através da EaD, como mostram os gráficos abaixo (Lei nº 11.892, de 2008). Outro destaque apontado por Brzezinski (2014) é a expansão exponencial dos cursos a distância de formação de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mais precisamente quando a UAB foi inserida na CAPES, pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

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

De modo geral, o percurso da formação de professor, arraigado no pragmatismo cotidiano em que se fragmentam os campos teóricos, se entrelaça com as condições da carreira docente. A expansão de cursos de formação privilegiou cursos a distância ou presenciais, ocorrendo nos fins de semana ou via *internet*. Os dados do INEP mostram as licenciaturas correspondendo a 15% das matrículas em cursos presenciais, enquanto a modalidade a distância registrou 50% nas licenciaturas (BRASIL, MEC, INEP, 2011). Na esteira das políticas neoliberais coadunadas com o movimento de EPT, a disseminação de cursos de formação docente, por um lado, revela uma margem de manobra do capital em ampliar seu

raio de investimentos, intentando a reprodução do lucro; por outro lado, a expansão do sistema educacional promove a propagação de um conhecimento direcionado às massas, tendo seu horizonte delimitado pelas fronteiras do capital, portanto, distante dos interesses e das necessidades reais da classe trabalhadora.

A primazia econômica sobre a educação pretende equacionar a promoção da redução de gastos, pois a relação custo-benefício constitui um dos principais critérios para as decisões político-educativas. São essas as condições que afastam do magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações (FREITAS, 2007).

As mudanças estruturais, especificamente nos países periféricos, e de modo destacado no Brasil, desdobram-se sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a formação de professores. Essas mudanças assentam-se no movimento do capital para conter sua crise estrutural, ajustando as esferas sociais. A educação, espaço onde se situa a formação do professor, tem sido chamada a pôr em marcha a formação de um “novo” perfil de trabalhador-consumidor-cidadão-empREENDEDOR. Antes, porém, precisa educar o educador. A formação intelectual do professor na sociedade capitalista, com efeito, atrela-se a um conjunto de tendências, perfazendo um ideário que atende às necessidades socioreprodutivas do capital.

À guisa de conclusões

A educação no contexto da virada do século XX ao XXI evidencia a função social de resolutividade dos graves problemas gerados pela profunda crise nas próprias estruturas do capital, em decréscimo acentuado do processo de acumulação. Esse cenário demanda do agente do capital reformulações educacionais em todos os níveis e modalidades, para que se possa garantir a suposta sustentabilidade capitalista mediante a redução das desigualdades socioeconômicas. Ao profissional da educação seria necessária também uma formação vinculada às demandas de mercado, ou seja, é necessário que sejam professores em permanente atividade de formação e aprendizagem.

Nesse sentido, nota-se a exigência mercadológica para que os professores se voltem para cursos de formação continuada privados, ou que a empreendam no próprio cotidiano, a partir do controle ideológico da burguesia. A reflexão em tela mostra, portanto, que o

capital em crise estrutural tem posicionado o papel do professor e da educação profissional, em particular, para levar os indivíduos a se comportarem como clientes e consumidores ajustados ao sistema produtivo.

O quadro vigente da educação, em âmbito geral, e da formação docente, mais especificamente, requer uma visão do ensino e do conhecimento contextualizado numa totalidade e desvelado à luz das categorias concretas do real. De posse desse referencial e dos elementos históricos que permitem aclarar a particularidade dos interesses da sociedade de classes é que se percebem, no campo da educação e da formação de professores, pressupostos importantes das teorias vigentes. As reflexões apontam para a completa subordinação da atividade educativa ao capital, desconsiderando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão de forma mais sistemática e rigorosa para a produção do conhecimento mais sólido.

É nesse quadro de reestruturação produtivo-destrutiva tecnológica, imposta pelo capital aos países situados na periferia do mundo dito *globalizado*, que se configura a reflexão do complexo da educação e da formação docente inicial, continuada e do desenvolvimento profissional. Buscou-se aclarar os processos que remetem à formação continuada de educadores para preparar os jovens filhos da classe trabalhadora para o mundo laboral sob as orientações do neoliberalismo.

A formação continuada atrelada à prática cotidiana e balizada pelos paradigmas vinculados ao pensamento pós-moderno desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de o humano conhecer a totalidade social, pois está impregnada pelos valores de troca da sociabilidade burguesa.

As investidas do capital sobre o complexo da educação, visando controlar a formação docente, fortalecem a discussão que trata da transformação da educação em mercadoria. As demandas endereçadas pelo capital e seus interlocutores privados e estatais escancaram o atrelamento das políticas educacionais promovidas pelo Estado aos interesses do grande capital, na sua busca de reversão da queda das taxas de lucros. Tal movimento está permeado de agressividade, que se dá através do controle político-ideológico para atingir seus objetivos. Desemboca, dessa forma, em educação de natureza aligeirada e empreendedora, cujas diretrizes são promulgadas pelo Programa de Educação para Todos

(EPT), regido pelos organismos internacionais que buscam a formação de uma classe trabalhadora adequada à ordem societal vigente.

Por fim, ressalta-se que a proposta de formação docente que se implanta hoje nos países pobres, e especialmente no Brasil, ao exigir formação permanente, flexível, calcada em competências e centrada peremptoriamente no pragmatismo do cotidiano, em uma instrução parcial, fragmentada, flexível e de qualidade pendular, nega a formação ontologicamente transformadora, mantendo sob o controle do capital a mediação responsável entre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a classe trabalhadora, que é, com efeito, quem frequenta a escola pública.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>. Acessado em 23/10/2017.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.094, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007e. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acessado em 27/8/2015.

BRASIL; MEC. **Plano Nacional de Educação – Brasília**. Senado Federal. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/001324/132452porbpdf>. Acessado em 29/9/2015.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da-educacaosuperior-2010> Acessado em 14/10/2015.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2009. Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acessado em 14/10/2014.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília: abril, 2013. Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado em 14/10/2014.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação da sinopse: 2012 – Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acessado em 16/10/2013.

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

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

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1.203-1.230, out. 2007 1203. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 3/11/2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-260.

JIMENEZ, Susana. **A política nacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático**. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. AUTOR (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

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

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

_____. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba: CRV, 2012.

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

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível na web www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acessado em junho de 2012.

Notas

¹ Chama-se de Movimento de Educação para Todos devido a uma série de conferências e fóruns internacionais e nacionais, feitos anualmente, a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, organizados pelos organismos internacionais, com o objetivo de promover reformas educacionais nos países-membros da UNESCO, no atendimento das metas do Programa de Educação para Todos.

² O Consenso de Washington, denominado de John Willianson, foi uma recomendação internacional elaborada em 1989 pelo grupo dos países mais ricos, que estabeleceram novas regras para o capitalismo em crise, com base neoliberal, no final da década de 1980 e início de 1990. Teve ampla aceitação nos países da América Latina. O objetivo do Consenso de Washington, recomendado pelo FMI, pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), era estabelecer o Estado mínimo, a estabilização financeira dos países desenvolvidos e a integração do mercado global. As principais medidas para alcançar tal finalidade foram: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, abertura comercial, fim das restrições do capital externo, abertura do sistema financeiro, desregulamentação do Estado e reestruturação do sistema previdenciário.

³ Segundo informa o site https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_dos_Trabalhadores: “O **Partido dos Trabalhadores (PT)** é um partido político brasileiro. Fundado em 1980, integra um dos maiores e mais importantes movimentos de esquerda e de centro-esquerda da América Latina. Em janeiro de 2020, o partido contava com 1,47 milhão de filiados, sendo o segundo maior partido político do Brasil, depois do então PMDB e atual MDB”.

⁴ Esse Plano Nacional de Educação (PNE) é o primeiro após a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996.

Sobre os autores

George Amaral Pereira

Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP/MARÍLIA). Professor de História rede pública do Estado do Ceará (SEDUC-CE. Bolsista pela FUNCAP-CE. E-mail: georgeamaralp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5685-0579>

José Deribaldo Santos

Pós-doutor pela Universidade Complutense de Madri, professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) e do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Bolsista de produtividade do CNPq nível 2

E-mail: deribaldo.santos@uece.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7915-0885>

Maria das Dores Mendes Segundo

Pós-Doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE; professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenadora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) no período 2013-2017.

E-mail: mariadores.segundo@uece.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2105-3761>

Recebido em: 16/07/2019

Aceito para publicação em: 18/08/2019