

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
O PROFESSOR FLEXÍVEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Eliane Aguiar Brito	Universidade do Estado do Pará / Universidade Federal de Santa Catarina	UEPA/ UFSC	Professora / Doutoranda
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Problematiza o perfil profissional anunciado nas Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica em cursos de licenciatura. Considera a década de 1990 como um marco para mudanças nas políticas públicas educacionais, relacionando-as com as transformações no mundo do trabalho e emergência do neoliberalismo como expressão política da reestruturação econômica capitalista. Destaca a reforma do Estado brasileiro e a consequente articulação às novas necessidades apresentadas pela relação capital-trabalho para recomposição e manutenção da hegemonia burguesa. As análises possibilitaram caracterizar os nexos entre a conjuntura de reformas e anúncio da necessidade de mudanças para escola e professor, implicando um novo perfil profissional, coerente com as demandas da “sociedade do conhecimento”, definido por um rol de “competências” a serem adquiridas ao longo da formação. Tais indicações residem em criticar o professor “resistente a mudanças”, com “formação tradicional” cuja contraface evidencia-se no professor “flexível” e supostamente “adaptável” às demandas sociais e econômicas.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Trabalho e educação. Política educacional. Formação docente.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Problematizes the professional profile announced in the Guideline for Training of teachers from Basic Education in graduation courses. Considers the 1990s as a landmark for changes in the educational public policies, relating them with the transformations in the labor world and ascension of neoliberalism as political expression of the capitalist economic restructuring. Highlights the Brazilian' State reform and the resulting articulation to these new necessities presented by the capital-labor ratio for the reconstitution and maintenance of the bourgeois hegemony. These analysis allow to characterize the link between the conjuncture of reforms and the necessity of changes for the school and the teacher announcement, implying a new professional profile, consistent with the demands from the “knowledge society”, defined by a list of “skills” to be acquired throughout the formation. Such indications lie in criticize the “resistant to change” teacher, with “traditional training” whose counter face shows in the “flexible” teacher, who supposedly is “adaptable” to social and economic demands.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Work and Education. Education policy. Teacher training.			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

O PROFESSOR FLEXÍVEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliane Aguiar Brito¹

1 INTRODUÇÃO

O presente texto problematiza as políticas educativas para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, após os anos de 1990. Em particular, temos interesse pela configuração de um “novo perfil” de professor tal como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em cursos de licenciatura.

Foi especialmente na década de 1990 que ocorreu um grande número de reformas no âmbito educacional protagonizado, principalmente pelo Estado. Dourado (2001, p. 50) asseverava que,

Na área educacional, vivencia-se em toda a América Latina mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. [...] o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação dos organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96).

Contreras (2002) destaca que as reformas educacionais foram mediações para atender ao novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho, imposto pelo atual estágio de produção capitalista e influenciadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Tais reformas relacionam-se a um processo anterior de crises estruturais e encontram-se intimamente vinculadas a conjuntura atual de organização e produção da vida baseados na exploração do homem pelo homem e na apropriação privada das riquezas produzidas pela humanidade.

Para assegurar o *status quo* vigente, governos federais como os de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), e mais recentemente Dilma Rousseff (2011-2014 /

¹ Professora da Universidade do Estado do Pará. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

2014-) tentam estabelecer um consenso acerca da necessidade de ajustes estruturais no modo de produção capitalista, apoiados principalmente pelos grupos empresariais, intelectuais orgânicos do capital e organismos multilaterais, como bem afirma Shiroma, Moraes e Evangelista (2004).

Tais reconfigurações consolidaram a reforma do Estado brasileiro e alteraram significativamente o caráter das políticas públicas educacionais. Especialmente na década de 1990, as transformações substantivas no mundo do trabalho e o processo de globalização da economia fizeram com que escola e professor ganhassem centralidade, tornando-se importantes engrenagens para o desenvolvimento social e avanço econômico da nação segundo a perspectiva burguesa hegemônica.

Maués (2011) analisou a política da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação e formação docente e identificou que a figura do professor ocupa lugar central nas preocupações daqueles que objetivam avanços qualitativos para o ensino. Entretanto, essa centralidade deve ser associada às transformações sociais mais abrangentes que acarretam mudanças para a escola e, conseqüentemente, significativas alterações no papel e nas funções/trabalho do professor.

2 NEOLIBERALISMO E OS DESDOBRAMENTOS PARA A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

O contexto de profundas mudanças para as políticas públicas educacionais relacionam-se diretamente com as transformações mais abrangentes no mundo do trabalho, e a conseqüente emergência do neoliberalismo como expressão política da reestruturação econômica capitalista, tendo como pilares: “[...] minimização do Estado (claro, minimização do Estado que garante direitos sociais e políticos; porém um Estado máximo para o capital) e liberdade para o mercado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 207).

No Brasil, no final da década de 1980 e início de 1990 ganha força um conjunto de políticas e programas neoliberais. Costa (2006, p. 148) afirma que em um contexto marcado pelos princípios neoliberais, surgiu Fernando Collor de Mello orientado politicamente pela intenção de “[...] caçar marajás e cortar gastos públicos, atacar as empresas estatais, vistas como ineficientes e burocráticas”. Apesar das medidas adotadas por esse governo para a redução do Estado na regulação econômica e social, não é consenso que o governo Collor tenha sido neoliberal; pelo menos Bresser-Pereira entendeu as medidas empreendidas por aquele governo como uma forma de proteger a capacidade fiscal do Estado e a governabilidade, mas isso não o vinculava ao projeto neoliberal (COSTA, 2006). Por outro lado, a autora aponta que a esquerda foi uníssona em caracterizar Collor vinculado aos princípios neoliberais.

Costa (2006, p. 151) destaca que a crise do Estado passou a ser entendida “[...] como uma questão administrativa, técnica, e não como opções políticas e direção social”, segundo ela a dimensão política foi posta de lado e evidenciada o caráter administrativo, de governabilidade. Nessa perspectiva, é que podemos entender as medidas que fundamentaram a reforma do Estado posteriormente, propalando a ideia de um “Estado menor, mais ágil e menos oneroso” (COSTA, 2006, p. 153).

Com a destituição de Collor da presidência da república em 1992, assumiu o vice-presidente Itamar Franco, responsável pela “[...] estabilidade monetária com o controle da inflação, por meio da implantação do Plano Real” (COSTA, 2006, p. 151). Esse plano baseou-se na teoria da inflação inercial, posta em prática pelo então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que em 1994 candidatou-se a presidência da república, com a proposta de manutenção da estabilidade monetária, assim como a realização da reforma do Estado brasileiro via reforma constitucional (COSTA, 2006).

As bases sociais, políticas e econômicas estavam sendo sedimentadas para receber “A reconfiguração da luta de classes exigida pelo Consenso de Washington² e, posteriormente, pelo ‘pós-Consenso de Washington³” (LIMA, 2007, p. 92), tal reconfiguração consolidou o alicerce de um novo projeto de sociabilidade para a periferia do capitalismo, assim como, impôs a burguesia brasileira uma nova racionalidade,

[...] que continuasse a responder à crise econômica e política deixada pelo então presidente Collor de Mello, mas que ampliasse a legitimidade do neoliberalismo, como única saída possível para a garantia da estabilidade econômica com justiça social, ou seja, da ampliação da lucratividade para a burguesia com a necessária coesão social (LIMA, 2007, p. 92).

É nesse contexto apoiado pelos organismos multilaterais e por várias frações da burguesia brasileira que FHC chegou a presidência da república em 1995 e deu prosseguimento ao projeto neoliberal (LIMA, 2007). Como prometido durante a campanha de 1994, FHC tinha uma preocupação política central a ser implementada durante seu governo, a reforma do Estado brasileiro.

² Em novembro de 1989, realizou-se nos Estados Unidos uma reunião entre organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, Bird, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos. A reunião objetivou avaliar as reformas econômicas da América Latina, sendo denominada de Consenso de Washington, e traçou orientações estabelecidas pelo FMI aos governos devedores para as seguintes áreas: **1)** disciplina fiscal, **2)** redução dos gastos públicos, **3)** reforma tributária, **4)** juros de mercado, **5)** regime cambial de mercado, **6)** abertura comercial, **7)** eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, **8)** privatização, **9)** desregulação de leis trabalhistas e **10)** institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 211).

³ Robertson (2012) explicita que o Consenso de Washington perdurou por duas décadas implementando políticas de cunho neoliberal, entretanto tais medidas não teriam atenuado o profundo quadro de degradação social, mas sim agudizou ainda mais a pobreza e desigualdades mundiais. E na tentativa de traçar novos rumos para a sociedade surgiu um novo consenso com o objetivo de promover a “boa governança” – o “pós-Consenso de Washington”, que de acordo com a autora não foi o suficiente para afastar a crise, o que levou consequentemente a desregulação financeira.

Bresser-Pereira (1996) afirma que esta reforma apoiou-se na administração pública gerencial, para contrapor-se a crise do Estado na década de 1980⁴ e a globalização da economia, que de acordo com ele foram fenômenos que impuseram mundialmente a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. Era preciso alterar a forma de administração pública burocrática: “[...] lenta, cara, auto referida, pouco ou nada orientada para o atendimento dos cidadãos” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 5), para uma administração gerencial orientada “[...] nos avanços realizados pela administração de empresas” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 5), que seja “[...] descentralizada, eficiente, voltada para o atendimento dos cidadãos” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 26). Tal compreensão de Estado propalada serviu para subsidiar o redimensionamento do Estado brasileiro e aprofundar o projeto político neoliberal.

Baseado nessa conjuntura de implementação de políticas neoliberais relacionada a reforma do Estado brasileiro, é que percebemos inúmeras ações no campo das políticas sociais. Neves (1999) destacou cinco metas apresentadas por Fernando Henrique Cardoso no ano de 1994, para serem efetivadas durante o seu mandato, a saber: *emprego, segurança, saúde, agricultura e educação*. A última meta foi a que mais sofreu alterações no sentido dos ajustes estruturais, assim, a autora apresentou o movimento na educação a partir da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, alterações para a Formação de Professores (licenciaturas).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 77) também apontam que no primeiro mandato de FHC a educação apareceu como meta prioritária em seu programa de governo, “[...] destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento”, ou seja, parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Montaño e Duriguetto (2011) explicitam que é orientado pelos pilares do neoliberalismo que as políticas sociais foram redimensionadas, condizentes com as estratégias em voga de acumulação, sob o comando financeiro. E nessa lógica os Estados nacionais seguiram determinadas condicionalidades, tais como: “[...] a de que não aumentem os gastos públicos para não produzir déficit fiscal e para gerar superávit primário; em outras palavras: redução dos gastos públicos com políticas e serviços” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 209).

Desde de 1993, especialistas reuniam-se em Washington, dentre eles o ex-ministro da Fazenda no governo Sarney e depois ministro da Reforma do Estado no primeiro mandato presidencial de FHC, Bresser-Pereira, com o intuito de obter apoio político para implementar

⁴ De acordo com Bresser-Pereira (1996) o Brasil passou por uma crise entre os anos de 1979 a 1994, momento de estagnação da renda per capita e de alta inflação, o principal motivo dessa crise econômica foi a crise do Estado – crise fiscal e política.

exitosamente o programa de estabilização e reforma econômica, conhecido posteriormente como o Consenso de Washington, um plano elaborado para o ajustamento das economias periféricas, apoiado principalmente pelo FMI e BM (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Em âmbito nacional, fundamentando-se nos pilares do neoliberalismo e nas condicionalidades apresentadas pelo novo regime de acumulação capitalista, ergueram-se as bases de sustentação da reforma do Estado brasileiro, materializado no Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995. O aprofundamento de reformas na administração pública do Estado brasileiro visou justamente atender as pautas políticas apresentadas na reunião do Consenso de Washington, realizada em 1989, nos Estados Unidos.

No âmbito da educação, diversas reuniões foram importantes para colocá-la em pauta e buscar redimensionar as políticas públicas educacionais com o objetivo de adequá-las aos emergentes pilares do neoliberalismo e suas condicionalidades. Vieira (2001) explicita que a educação tornou-se alvo fértil para investimentos com a combinação de três variáveis: a primeira refere-se à definição de uma agenda internacional para a educação, que se materializou em eventos como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, Jontien, Tailândia (1990)⁵, Conferência de Nova Delhi (1993)⁶ e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe⁷; a segunda variável expressa as políticas internacionais para a educação, colocando-a no centro das discussões para definição de um novo panorama mundial. Por fim, a terceira variável refere-se à presença das organizações internacionais no país, principalmente no que condiz ao desenvolvimento de projetos na área educacional, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial.

A compreensão de políticas públicas educacionais, deve ser entendida de forma articulada a natureza do Estado onde são gestadas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 9) afirmam que “[...] uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam”. Destacam que com o objetivo de entender o sentido e significado de uma determinada política pública, põe-se a tarefa de ultrapassar os aspectos de sua esfera específica e identificar “[...] o

⁵Essa Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM. Teve a participação de governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Reuniu os países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). O E9, como ficaram conhecidos comprometeu-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para todos” coordenado pela UNESCO, que durante a década de 1990 organizou reuniões regionais e globais com teor avaliativo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 57).

⁶ Com o objetivo de dar continuidade aos debates iniciados na Conferência Mundial de Educação Para Todos, Jontien, Tailândia (1990), realizou-se em 1993, Nova Delhi um novo encontro que reuniu o E9 (RABELO; MENDES SEGUNDO; GIMENEZ, 2009, p. 9).

⁷ Ao considerar as preocupações referentes a formulação de uma proposta de educação internacional para América Latina e Caribe, surgiu no final da década de 1970 e início da década de 1980 a partir da reunião de ministros da educação e economia, o comitê regional intergovernamental que delineou o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 70).

projeto social de Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 9).

O Estado em questão é o erguido no modo de produção capitalista considerando a acepção de Montañó e Duriguetto (2011, p. 143), que afirmam que esta instituição deve ser vista como própria do sistema capitalista “Não sendo possível pensar um sem o outro, um independente do outro, não pode se entender o Estado, na sociedade comandada pelo capital, como à margem ou até antagônico ao Modo Capitalista de Produção”.

O Estado na sociedade capitalista representa um instrumento fundamental da ordem burguesa, e de acordo com Costa (2006) opera com duas determinações centrais: a busca de legitimidade no sentido de inculcar ideologicamente que a organização produtiva e regulação social são para o bem comum, sendo o Estado peça fundamental na organização e ordenamento da sociedade; E a segunda determinação é a “[...] necessidade de acumulação, fonte de todo dinamismo da economia e das receitas de que o Estado poderá dispor via tributação (COSTA, 2006, s/p).

Nessa perspectiva de recomposição e manutenção do capital é que podemos situar o conjunto de políticas e programas neoliberais implementados no Brasil no final da década de 1980, e aprofundados em meados da década de 1990, mediados principalmente pelo novo regime de acumulação capitalista – o neoliberalismo, que de acordo com Anderson (2003, p. 23),

Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se as suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

3 A CRIAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação nesse ideário de reformas ganhou centralidade e relevância e assumiu uma característica salvacionista, justamente para garantir aquilo que Lemos et al. (2012, p. 33) denominaram de “[...] necessidade do capital compatibilizar os processos de formação humana e a sua atual fase de desenvolvimento”. Os autores demarcam que no ápice das políticas neoliberais

brasileiras encontra-se a *Lei n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995* (BRASIL, 1995) que é representativa como marco legal inicial de todo o processo reformista em curso, pois foi justamente tal ordenamento que criou o Conselho Nacional de Educação (LEMOS, 2012).

Antes a educação orientava-se pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, regidos pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A alteração desse dispositivo legal ocorreu na década de 1990, após críticas e denúncias sobre o caráter clientelista do Conselho Federal de Educação, a estreita relação de seus membros a setores privados do ensino, principalmente ao ensino superior. A extinção do Conselho Federal de Educação ocorreu em 1994, e por meio da Medida Provisória n. 661/94, ocorreu a transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação⁸ (SILVA, 2005).

O referido conselho é constituído por duas câmaras – Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior – que entre suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro do Estado da Educação e do Desporto, consta também “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995).

Especialmente as políticas públicas para a Formação de Professores da Educação Básica passou por significativas mudanças na elaboração de ações e programas voltados para a formação inicial e continuada. Pode-se afirmar que nessa etapa, a implementação de leis, diretrizes e outras alterações para o campo da Formação de Professores seguiu a lógica de ajustes estruturais do capital, que como bem evidencia Quelhas e Nozaki (2006, p. 76) “[...] se trataram de políticas de reformas no Estado brasileiro para a gerência da crise mundial do capital”. Nessa perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 98) reconhecem a centralidade outorgada ao professor nesse processo de reformas, à medida que é imputado a ele a função de implementar “[...] competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma”.

Maués e Camargo (2012, p. 153) destacam que a nova regulação de política de formação docente engloba “gestão, financiamento e avaliação do sistema educativo”, essa tríade envolve o professor, entretanto, “[...] vem exigindo dele um novo perfil e uma formação que atenda a essa configuração traçada por novas funções que lhes passam a ser requeridas” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 153), tais exigências, de acordo com as autoras decorre das inúmeras mudanças e expectativas em relação ao sistema educativo, a escola e ao currículo, além das alterações no perfil docente exigidas pelo mundo do trabalho.

⁸ Silva (2005) afirma que a Medida Provisória n. 661/94 foi sucedida por 14 reedições de Medidas Provisórias sobre o CNE, até a transformação da Medida Provisória n. 1.151/94 na Lei n. 9.131/95, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995).

Baseados nessa conjuntura, temos como ponto de partida os debates circunscritos no âmbito da Formação de Professores da Educação Básica, expressos no *Parecer CNE/CP n.º 009 de 8 de maio de 2001* (BRASIL, 2001) que consubstanciou a *Resolução CNE/CP n.º 01 de 18 de fevereiro de 2002* (BRASIL, 2002). Passados quase quinze anos de elaboração, o mesmo ainda é foco de debates e questionamentos sobre os pilares conceituais que sustentam a concepção de educação, escola e professor materializados nesse dispositivo legal. Logo, nosso questionamento volta-se especificamente em saber: Qual a concepção de professor idealizada? Que tarefas são imputadas ao professor?

A literatura referente a política pública educacional apresentada nesse estudo ajuda entender que a educação aparece como central nas “preocupações” políticas. Nesse sentido, Maués e Camargo (2012, p. 150) afirmam que

Uma nova regulação das políticas educacionais tem sido adotada nos países ocidentais, com a emergência de processos formativos que possam atender às necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva.

Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 34) entendem que o contexto de crise estrutural do capital impõe a necessidade do “[...] reajustamento do tripé trabalho-capital-estado para a continuidade da lógica desse sistema”, portanto, nessa reconfiguração estrutural do capital em crise “[...] a educação foi atrelada, de forma prioritária, ao setor produtivo como um complexo importantíssimo tanto para a formação do trabalhador necessário e útil à produção como para manipulação das consciências na sociabilidade humana” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 34).

Assim como Vieira (2001) chamou atenção para os acordos internacionais atrelados a educação, os autores também ressaltam que coerentes com os interesses de mercado, organismos tais como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO priorizaram uma “agenda positiva de boa governança”⁹ com metas educacionais, especialmente para os países pobres.

Portanto, é nessa complexa conjuntura de consolidação das reformas de Estado e reestruturação do mundo do trabalho atreladas as orientações internacionais que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação lançou uma série de críticas aos currículos de

⁹ Melo (2005, p. 76 *apud* MELO, 2004, p. 143) afirma que: “O conceito de *governance*, governação, governabilidade é especialmente caro aos social-democratas desta nova geração; conceito que abrange tanto o poder institucional-administrativo dos governos dos países, os vários níveis de sua burocracia estatal, quanto o poder da formação de demandas e indução de políticas, de atores que – deste ponto de vista particular – não faziam parte do Estado nem do governo, assim como sindicatos e associações privadas e ONGs, que trabalhavam com ações voluntárias e solidárias. O conceito de *governance* abrange algumas dimensões centrais na nova relação que a social-democracia quer traçar diretamente entre os indivíduos e grupos sociais que expressam uma representatividade restrita, ou mesmo inexistente”.

educação Superior no Brasil a partir da publicação do *Parecer CNE n.º 776, de 3 de dezembro de 1997* (BRASIL, 1997a).

Nozaki (2003) interpretou que a crítica produzida pelo parecer aos currículos indicava que os mesmos não estavam adequados às atuais transformações da sociedade, muito menos às novas relações necessárias à atividade produtiva do sistema capitalista, em especial, à formação de um trabalhador de novo tipo. Diante deste quadro surge a necessidade de novas Diretrizes para os currículos, acometendo aproximadamente 50 áreas profissionais que deveriam se adequar às novas orientações legais (NOZAKI, 2003).

Nesse processo emergiu o debate sobre a reforma curricular dos Cursos de Graduação, com a publicação pela SESU/MEC, do *Edital n.º 04, de 4 de dezembro de 1997* (BRASIL, 1997b) que solicitava às Instituições de Ensino Superior o envio de propostas para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, para servir de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de ensino de cada área. Segundo o edital, a ideia básica do Ministério da Educação era adaptar os currículos às mudanças do novo perfil profissional para aderir às novas demandas da atividade produtiva do capital (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 53) destacam que “[...] o paradigma da formação de um novo trabalhador flexível, diversificado, descentralizado, versátil e autônomo deve corresponder à concepção das mudanças no sistema produtivo [...]”. Para garantir os postulados da reforma, como os evidenciados anteriormente, as ações afeitas à educação precisam ser minuciosamente pensadas para que, de forma exitosa, possam alcançar seus objetivos – amoldamento e aceitação das mudanças em curso pelos sujeitos que recebem as reformas.

4 REPERCUSSOES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os constructos teóricos referentes as políticas públicas educacionais presentes nesse texto, ajudam a entender que o processo de reformas educacionais no contexto brasileiro, expressa as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, outorgando a premente necessidade de reconfiguração do processo educativo/formativo, e nisso se inclui a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura.

Arelado ao discurso das reformas educacionais implementadas no Brasil nas duas últimas décadas, o *Parecer CNE/CP n.º 009 de 9 de maio de 2001* (BRASIL 2001, p. 11) apresenta como necessária “uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores”, com o intuito de propalar em âmbito nacional o discurso da mudança e introjetar na sociedade os “desafios

educacionais” (BRASIL, 2001, p. 4). A crítica apresentada pelo documento considera, principalmente a existência de um descompasso entre teoria e prática, sendo necessário instrumentalizar crianças, jovens e adultos para a “sociedade do conhecimento”.

Para Duarte (2003, p. 13-4) “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor assevera que consolidar um discurso nessa lógica contribui para “[...] enfraquecer a luta por uma revolução que leve a superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’”. Tal ideologia privilegia debates voltados para ética na política e vida cotidiana, questões ecológicas, respeito às diferenças sexuais, étnicas entre outras. (DUARTE, 2003, p. 14).

Logo, para introjetar todos esses debates é que vinculada a sociedade do conhecimento aparece a construção de competências. Nozaki (2003) afirma que a base pedagógica hegemônica de sustentação dessas novas propostas de formação é a pedagogia das competências, apoiada nos saberes: saber ser, saber fazer, saber aprender, saber conviver; leva em consideração o novo modelo de qualificação para o mercado de trabalho, limitando o processo ensino-aprendizagem à dimensão técnico-instrumental, uma vez que nessa perspectiva o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares.

Tanto o *Parecer CNE/CP n.º 009 de 9 de maio de 2001* (BRASIL 2001) quanto a *Resolução CNE/CP n.º 01 de 18 de fevereiro de 2002* (BRASIL, 2002) apresentam a competência como central na formação, e assim afirmam que “Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 55).

Ao considerar a sociedade do conhecimento e conseqüentemente as competências necessárias para saber trabalhar nesse “novo cenário” (BRASIL, 2001, p. 11) ou “novos tempos” (BRASIL, 2001, p. 18) o documento apresenta uma concepção de escola “[...] voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política” (BRASIL, 2001, p. 9), assim como engendra um novo professor, entendido “[...] como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2001, p. 9).

Evidenciamos a concepção de escola, pois é para esta “nova escola” que se impõe um “novo professor”, e diante disso parece haver um redimensionamento de ambos no sentido de colaborar com a formação de um trabalhador de novo tipo. Conceição (2008, p. 2, grifo nosso) evidencia que a reestruturação produtiva trouxe mecanismos de **reconversão profissional** “[...] a fim de adaptar o trabalhador ao novo ordenamento social – e, como estratégia para adequação do trabalhador às novas regras do mercado, a educação foi instada a formar sujeitos flexíveis [...]”.

Com a ajuda de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 99) entendemos que as tarefas apresentadas ao professor presentes no documento relacionam-se basicamente a implementação das competências, ou seja, “[...] ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil”, e isso logicamente com a intenção de “[...] conduzir a formação do cidadão produtivo”.

Para alcançar esse objetivo, o professor ganhou destaque e sua formação foi alvo de preocupações, especialmente “[...] de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade¹⁰” (MAUÉS, 2011, p. 84). Além disso, surgiu preocupações com o papel e conteúdo das escolas “[...] na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial” (MAUÉS, 2011, p. 84).

Parte desta lógica reside em criticar o professor “resistente a mudanças”, com “formação tradicional” cuja contraface evidencia-se no professor “flexível” e supostamente “adaptável” às demandas sociais e econômicas.

A construção discursiva do documento carrega um teor democrático e aparentemente unitário, propalada em *slogans*¹¹ permeados de interesses que buscam consolidar um projeto de formação coerente com as demandas impostas pela subsunção do trabalho ao capital.

5 “NOVAS” DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise apresentada nesse estudo considerou os debates circunscritos no âmbito da Formação de Professores da Educação Básica, expressos no *Parecer CNE/CP n.º 009 de 8 de maio de 2001* (BRASIL, 2001) que consubstanciou a *Resolução CNE/CP n.º 01 de 18 de fevereiro de 2002* (BRASIL, 2002).

Como mencionamos, tais dispositivos legais foram instituídos em meio a debates e questionamentos, considerando aspectos relacionados a determinados pilares conceituais, tais como: concepção de educação, escola, professor, pesquisa, relação teoria e prática.

Passados quase quinze anos de elaboração das diretrizes, em julho de 2015 apresentou-se a sociedade novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, expressos no *Parecer CNE/CP n.º 2*

¹⁰ Maués (2011) refere-se a sociedade do conhecimento.

¹¹ Neves (2014, p. 8) apresenta no livro organizado por Evangelista (2014) que slogans da educação são: “[...] simplificações criadas por comunicadores sociais com base nos substratos teóricos do projeto político-educativo dominante e das formulações dos organismos multilaterais, difundidos por diferentes intelectuais orgânicos singulares coletivos (escola, mídia, associações profissionais e sindicais e meios de comunicação de massa), são decisivos para disseminar nas mais diversas formações sociais concretas o pensar, o sentir e o agir do bloco no poder”

de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) que consubstanciou a *Resolução CNE/CP n.º 1 de 1 de julho de 2015* (BRASIL, 2015b).

Freitas (2015, s/p) afirma que a rediscussão e reelaboração das diretrizes vinculou-se

[...] a antigo anseio dos educadores do campo da educação e da formação, ao revogar as Resoluções de 2002 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, fundamentadas na concepção de competências, assim como a Resolução que criou os Institutos Superiores de Educação.

A aprovação do Parecer e Resolução foi em tempo recorde, aproximadamente um ano.¹² Não temos ainda estudos sobre os impactos das alterações para a formação, mas entendemos a relevância do debate para o campo da política educacional, desta forma, não poderíamos deixar de realizar um cotejamento inicial das diretrizes para formação de professores da educação básica aprovado em 2002 com a que entra em vigor em 2015. Especialmente interessa-nos a concepção de professor, e atrelado a isso a compreensão de educação, escola e desdobramentos para a intervenção docente.

O *Parecer CNE/CP n.º 2 de 9 de junho de 2015* (BRASIL, 2015a) apresenta uma densa contextualização para justificar a necessidade de alteração legal, e aponta as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010/2014), estudos, consultas, discussões, indicadores educacionais, avaliações, enfim, um conjunto de elementos para subsidiar a premente mudança.

O documento indica existir um grande desafio para o Estado brasileiro, “garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015a, p. 4), tendo em vista que a Emenda Constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009, coloca como horizonte para universalização da educação básica obrigatória do ensino fundamental (4 a 17 anos), o ano de 2016. Importante ressaltar que as diretrizes anteriores também associavam mudança com “desafios educacionais” (BRASIL, 2001, p. 4).

Ou seja, os “desafios” para se alcançar uma educação de qualidade são muitos, sendo importante uma “articulação” com os sistemas de ensino; articulação entre teoria e prática no processo de formação docente; articulação entre formação inicial e continuada; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; articulação à educação, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos etc. (BRASIL, 2015b).

¹² Freitas (2015) relata que o documento foi alvo de discussão da Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE e de entidades da área desde fevereiro de 2014. Em 2015, chega a fase de discussão final, com a realização de audiências públicas, aprovação e homologação pelo Ministro da Educação.

É recorrente também na documentação a necessidade de: “[...] cooperação e colaboração entre os entes federados e entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 4). Em certa medida, o documento considera que essa associação contribui para o êxito do projeto formativo, e como de praxe, a construção discursiva gira em torno de um horizonte exitoso para a nação, a depender do esforço na implementação das ações e medidas colocadas como imprescindíveis para a transformação dos aspectos considerados problemáticos no contexto educacional.

Com a contribuição de Shiroma e Evangelista (2014, p. 13) entendemos que o documento apresenta um deslocamento ideológico subsidiado pela perspectiva hegemônica, ou seja:

[...] atribui a origem das crises econômicas e dos problemas sociais à educação. A racionalização criada induz à crença de que é no terreno escolar que os problemas socioeconômicos nascem, sendo, portanto, nele que encontrariam a solução. A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora: professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão de obra = desenvolvimento nacional! (p.13).

Diante disso, um “cabide de metas” é apresentado a sociedade como a solução para todos os problemas. Cabe a educação, escola e professor contribuir para o êxito do projeto formativo. Nessa primeira investida de análise ao documento não encontramos muitos pontos de dissenso com o anterior, mudou-se talvez a aparência, mas a essência permaneceu.

O documento considera que “Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica” (BRASIL, 2015b, p. 4), o que indica certa ampliação das tarefas docente.

A especificidade do trabalho docente aponta a condução a práxis “como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2015a, p. 24).

Atrelado a dimensão da ampliação das tarefas docente e a especificidade do trabalho docente, aparece subsidiando essa construção discursiva o autor português Antônio Nóvoa. Primeiramente, afirma que é necessário “novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores” (BRASIL, 2015a, p. 8), depois aponta que esta pode “desempenhar importante papel na configuração de uma nova profissionalidade docente com impacto na cultura deste profissional e na cultura de organização das escolas (BRASIL, 2015a, p. 35).

A explicitação e aprofundamento de certas questões parece ter ficado mais evidente nas atuais diretrizes, tais como: novos conteúdos; alteração da duração mínima dos cursos de licenciatura; articulação entre ensino superior e sistema de educação básica; escola como espaço de produção e

elaboração de conhecimento articulado com o ensino superior; atividades da docência como sendo atividades pedagógicas e de gestão.

Os slogans educacionais permanecem, cabe aqui em diante perceber “[...] que ideias sustentam tais slogans e de que modo respondem às demandas das determinações históricas, às demandas da produção e reprodução do capitalismo contemporâneo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 12).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o contexto de crise estrutural do capitalismo, de implementação de políticas neoliberais, de reformas educacionais e a repercussão para a Formação de Professores da Educação Básica brasileira a partir da década de 1990, relacionam-se com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e no processo de globalização da economia, exigindo “[...] não mais um Estado-nação, mas um Estado transnacional que vai também adotar regulações que serão supranacionais” (MAUÉS, 2011, p.83).

Nesse contexto, os organismos multilaterais exercem papel importante na regulação de políticas, e o Estado aparece como importante mediador da implantação de tais regulações, “[...] o papel fundamental da regulação é a realização de ajustes de acordo com o Estado, com o Mercado e podem ser traduzidas em ‘recomendações’, ‘condicionalidades’, ou, de forma mais agressiva, estabelecimento de programas (MAUÉS, 2011, p.83).

Especialmente para a escola e para o professor as críticas chegaram em grande proporção, com a justificativa de existir um descompasso de ambos as necessidades postas pela “sociedade do conhecimento”, desta forma, reformar a escola e formar professores para inculcar “competências”, tornaram-se imprescindível para estabelecer a formação coerente com os novos preceitos do capital.

Escola e professor cumprem um papel importante no sentido de “[...] repassar o conjunto de saberes necessários à formação do trabalhador para atender as necessidades do capital; por iludir os indivíduos de que, mesmo diante da precarização do trabalho, é possível cada um conquistar seu lugar” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p.44).

Desta forma, cabe ao Estado por meio de muitas mediações, principalmente com o setor empresarial e organismo multilaterais, a responsabilidade de conduzir e reorganizar esse processo, com a precípua função de garantir a reprodução do modo de organização capitalista.

Marx (2012) utilizando-se dos fundamentos do socialismo científico elaborou argumentos contra as posições oportunistas ou personalistas proposto para o programa de unificação dos partidos socialistas alemães numa única agremiação – Partido Operário Alemão. Tal partido incorporava termos, conceitos, ideias dos trabalhadores, mas essencialmente encontravam-se esvaziados de seu

verdadeiro sentido, e assim, não contribuíam para entender a sociedade capitalista com suas contradições.

Desta forma, a elaboração de políticas públicas educacionais no marco do capital, apesar de apregoar todo um teor democrático e unitário de debate, essencialmente materializa os interesses do Estado capitalista, à medida que estas são coerentes com os interesses dos detentores do poder e acarretam um amoldamento dos princípios necessários para a manutenção do *status quo*, e isso pode ser observado no redimensionamento da escola e conseqüente reconfiguração do professor.

REFERENCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 19 de jan. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES 776/1997, de 3 de dezembro de 1997. *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2010.

BRASIL; SESU; MEC. *Edital n. 4 de 10 de dezembro de 1997*. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC. Brasília: MEC, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2013.

BRASIL; CNE. *Resolução n. 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*. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 04 de jul. 2015.

BRASIL. Resolução n. 2 de 1 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*, 2015b. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866.
Acesso em: 04 de jul. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47 (1) janeiro-abril, 1996. Disponível em: <http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional: mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001, p. 67-83.

CONCEIÇÃO, E.C. Reversão docente na Rede Kipus. In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 11 a 13 de nov., 2008, Cascavel: PR. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/.../5/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003. [Coleção polêmicas do nosso tempo, 86]

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vítor Henrique. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.49-57.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Org.) *Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos*. Fortaleza: EdUECE, 2010, p.33-59.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *CNE discute Diretrizes para Formação de Professores*. Disponível em: <http://formacaoprofessor.com/2015/04/05/cne-discute-diretrizes-para-formacao-de-professores/>
Acesso em: 05 de jul. 2015.

LEMOS, Lovane Maria et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. *Movimento*, v. 18, n. 03, p.27-49, jul/set de 2012.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v.34, n. 1, p.75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>

MAUÉS, Olgaídes Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão* (Online), v. 42, p. 5-22, 2012.

MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In.: *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p.69-82.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, classe e movimento social*. 3. ed. Cortez, São Paulo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo. (org). *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 133-52.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Prefácio. In. EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1 ed. Araraquara/ SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 7-9.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003, Pato Branco, PR. *Anais...* Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente ao avanço do capital. *Motrivivência*, v.17, n.26, jun. 2006, p.69-87.

RABELO, Jaqueline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, ano 7, n.9, 2009, p.1-24.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3 ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2004. [O que você precisa saber sobre].

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Luzes que desiluminam: uma análise dos slogans na política educacional. In.: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1 ed. Araraquara/ SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 11-20

SILVA, Andréia Ferreira. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização da educação superior no governo de FHC. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 30 (1): 75-98, jan./jul., 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). *Políticas públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p.59-90.