

Neoliberalismo e políticas de formação de professores: Todos pela Educação e “Nova” CAPES como aparelhos de hegemonia

Higson Rodrigues Coelho. Grupo Resignificar. Professor da Universidade do Estado do Pará. e-mail: higsonr@yahoo.com.br

Resumo. O presente estudo discute as políticas de formação de professores durante os Governos do PT (LULA e DILMA). Sintetiza o neoliberalismo como a nova racionalidade que prolonga a lógica do capital a todas as relações sociais e as demais esferas da vida. Discute o papel que o Estado cumpre na sociedade contemporânea de manter hegemonia e conformar o consenso ativo dos trabalhadores da educação através dos nexos e as determinações do PDE e Todos Pela Educação com as políticas de formação docente. Analisa o papel da CAPES, enquanto aparelho de hegemonia, no processo de regulação da formação de professores para a obtenção do consenso ativo, em torno da consolidação uma determinada concepção de mundo que coaduna com o viés neoliberal. Este processo de regulação estabelece novas formas de convencimento através do desenvolvimento de ações e programas (emergencial e focalizado) que atendem as recomendações, políticas e ideologias dos organismos internacionais (aligeirada, formação em serviço, educação a distância). Conclui, evidenciando a eficácia das políticas de formação de professores pelos governos do PT na (con)formação de docentes resilientes visando disciplinar a força de trabalho docente com a construção do perfil de “professor protagonista”, a sustentação das políticas neoliberais nestes primeiros anos do século XXI.

Palavras-chave: Formação de professores. Política. Neoliberalismo. “nova” Capes.

NEOLIBERALISM AND TRAINING OF TEACHERS POLICIES: "Todos pela Educação" and "New" CAPES as hegemony apparatus

The present study discusses teacher education policies during PT Governments (LULA and DILMA). It synthesizes neoliberalism as the new rationality that extends the logic of capital to all social relations and other spheres of life. It discusses the role that the State plays in contemporary society to maintain hegemony and conform the active consensus of the education workers through the ties and determinations of the PDE and "Todos pela Educação" with the policies of teacher training. It analyzes the role of CAPES, as a hegemonic apparatus, in the process of regulating the formation of teachers to obtain active consensus, around consolidation a certain conception of the world that fits with the neoliberal bias. This process of regulation establishes new forms of convincing through the development of actions and programs (emergency and focused) that meet the recommendations, policies and ideologies of international organizations (lightening, in-service training, distance education). It concludes by highlighting the effectiveness of the PT's training policies by the PT governments in resilient teacher training aimed at disciplining the teaching workforce by constructing the profile of "leading teacher", the support of neoliberal policies in these early years of the XXI century.

Keywords: Teacher training; Policy; Neoliberalism; "new" Capes.

INTRODUÇÃO

O estudo visa articular a racionalidade contemporânea neoliberal com as políticas educacionais implementadas no Brasil, sob regulação da “nova” Capes neste início do século XXI, buscando os nexos com as políticas de formação de professores de educação básica, na compreensão do processo de conformação do consenso da classe subalterna à hegemonia neoliberal.

O presente texto objetiva submeter à crítica as políticas de formação docente reguladas pela “nova” Capes durante dos Governos do PT, no período de (2007-2016). Identificou que, na aparência fenomênica, as políticas educacionais do Governo Federal volta-se para a formação docente como prioridade, a partir da adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da elaboração dos Planos de Ações Articuladas (PAR) pelos Estados e municípios, visando atender as metas 12 a 15 do Compromisso Todos pela Educação, bem como, garantir a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica, que no Brasil, segundo os dados do Educacenso entre 2007, existiam mais de 600 mil professores atuando sem a formação superior no País.

Para efeito de delimitação do estudo centrou-se nos programas de formação que surgiram a partir do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais. O decreto regulamentou também a regulação a descentralização da formação docente sobre competência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que o Ministério da Educação delegou a CAPES com justificativa de que esta possui reconhecida competência nacional e internacionalmente em promover a pós-graduação no Brasil, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública, que se denominou de “nova” Capes.

Estas políticas descentralizadas atendem aos preceitos dos Organismos Multilaterais como UNESCO e OCDE, com argumentam que os docentes desempenham um papel na promoção da qualidade da educação, tanto na escola como em programas mais flexíveis sediados na comunidade, e são os mediadores e catalisadores da mudança. Nisto surgem os diversos programas voltados para a formação docente como UAB,

PARFOR, PIBID, PRODOCÊNCIA, OBEDUC, NOVOS TALENTOS, LIFE, e Entre outros.

Essa descentralização exige também uma autorregulação e autogestão das ações desenvolvidas pelos Estados, municípios e IES e, ao mesmo tempo, uma competição interna pelos recursos destinados para a formação de professores em nível dos Fóruns Estaduais e Distrital. Esta competição interna revela um tênue transformismo, de uma perspectiva democrático-progressista para o *télos* da economia competitiva, que no interior da “nova” CAPES é evidenciada pelas “noções de ‘inovação’, ‘competitividade’, ‘produtividade’: léxico mágico do discurso neodesenvolvimentista aplicado à educação, tomada como o velho capital humano” (RODRIGUES, 2010, p.89).

Conclui-se que a curto prazo estas políticas de formação de professores confunde os professores, a longo prazo os desmobiliza, isto é, tais programas tem o intuito de (con)formar os docentes resilientes visando disciplinar a força de trabalho docente com a construção do perfil de “professor protagonista” e colaborar com a diminuição dos focos de resistência em torno do “professor obstáculo” e reivindicações coletivas.

Neoliberalismo, Hegemonia e a construção de “novos” aparelhos de hegemonia da Educação: Todos pela Educação

Nestes tempos neoliberais, o Estado moderno continua a ser um órgão que gerencia os interesses das classes dominantes, conforme explicitam Marx e Engel (2010) o governo do Estado não é mais que um colegiado que administra os negócios comuns da burguesia. Para Gramsci, o Estado, em seu sentido ampliado utiliza-se do convencimento ideológico e da coerção para exercer o papel hegemônico sobre a classe subalterna e perpetuar a classe dirigente e dominante. Esta direção e domínio são exercidos sobre toda a sociedade, determinados tanto pela unidade econômica e política, quanto intelectual e moral, num nível universal. Eis que temos, a hegemonia!

Para Gramsci,

O exercício “normal” da hegemonia, [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variável, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais, associações -, os quais, por isso, em certas situações são multiplicados (GRAMSCI, 2016, p.96).

No entendimento de Gramsci o conceito de hegemonia se contrapõe a concepção parcial e unilateral de Estado. Neste contexto, a opinião pública, está estritamente conectada à hegemonia política e cultural (GRAMSCI, 2016).

A classe dominante lida com as contradições inerentes às classes em luta, visando alcançar a subordinação das classes subalternas através do consenso¹, estratégia essencial para a construção da hegemonia. Esta relação hegemônica se efetiva enquanto direção política e cultural, concepção de mundo e ético-moral, que se difunde pedagogicamente para todas as relações sociais e da vida. Neste ponto de vista, Gramsci (1999, p. 399) afirma: “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”.

Para Gramsci, o Estado educador se realiza nas ações educativas concretas que são incorporadas ao projeto ideológico dominante, nos dias atuais são integradas ao projeto de sociedade neoliberal. Este projeto neoliberal, por exemplo, exige a competitividade como um princípio político geral, que orienta o Estado a viabilizar um consenso amplo em torno deste princípio.

Por conseguinte, o Estado educador deve captar a extensão das transformações sociais, culturais e subjetivas introduzidas pela difusão das normas neoliberais, por meio do convencimento, da pequena política e, centralmente, no âmbito da cultura, estimulando assim “consenso ativo” perante as classes subalternas (GRAMSCI, 2016).

Fontes (2010) explicita o consenso ativo como a forma de assegurar a adesão dos subalternos a concepção de mundo das classes dominantes e assim afirma: “O convencimento, a persuasão e a pedagogia se tornam, doravante, tarefas permanentes e cruciais. Não dispensam, entretanto, as formas coercitivas, exatamente por estar a sociedade civil entremeada ao Estado” (FONTES, 2010, p.136).

A ilação, a qual infere-se é que para o sucesso no âmbito das representações democráticas é necessário alavancar a cultura e a educação a um patamar privilegiado de consenso ativo a favor da hegemonia burguesa.

Na atualidade, este ‘consenso ativo’ é crucial para estabilização das classes subalternas que estão em luta contra as políticas neoliberais. Para Neves (2002, 109) “a estabilização desse consenso requer de um intelectual que assimile e difunda as concepções de homem e de sociedade da burguesia mundial para as sociedades contemporâneas”.

¹ O termo aparece nos Cadernos de Cárcere, segundo Ligouri e Vazo (2017, p. 141), “com um amplo espectro de significados, frequentemente entre aspas, apontando sua ambivalência e problematicidade. Ele é primeiro associado ao conceito de hegemonia, do qual às vezes é sinônimo. Em seu uso G. flutua entre um consenso espontâneo e um consenso buscado e obtido pelo Estado, pelas instituições, que pode ser ativo e direto ou passivo e indireto”.

A ausência desta estabilização tem gerado uma crise de hegemonia sem precedentes que tem interferido na governabilidade global da sociedade sob hegemonia neoliberal.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 26) argumentam que “não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade”². Para os autores, a crise na qual se atravessa é de proporções globais do próprio projeto societário neoliberal. A proporção desta crise exige toda uma arte de governar que vai para além da governança de uma crise exclusivamente econômica.

Esta crise exige um conjunto de dispositivos de controle da classe subalterna, além de incontáveis procedimentos ideológicos e “materiais” mediados, tanto pelo Estado, quanto pela “sociedade civil”. Ambos visam inculcar à racionalidade neoliberal a partir da criação de um modelo global de governo, constituído na internalização subjetiva dos princípios de concorrência e competitividade com base no modelo empresarial e gerencial para o conjunto da sociedade.

É a partir desta perspectiva que Dardot e Laval (2016) entendem o neoliberalismo, não como uma simples “crença”, uma “ideologia” ou mesmo um “estado de espírito”. Ele é entendido, sobretudo, como um sistema de normas que hoje está umbilicalmente vinculado às práticas governamentais, as políticas institucionais e aos estilos gerenciais do Estado.

Os autores clarificam que “esse sistema é tanto mais ‘resiliente’ quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital”. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 30). A resiliência que os autores tratam diz respeito tanto a capacidade de conformar, junto às classes subalternas, a racionalidade neoliberal mesmo em situações adversas como desemprego, precarização, informalidade e miséria; quanto à capacidade e flexibilidade que o sistema neoliberal tem de superar as suas crises e os riscos, conforme presenciado durante a grave crise de 2007-2008.

² O conceito de governamentalidade que subsidia a análise de Dardot e Laval (2016) foi cunhada por Foucault, e ressignificada pelos autores para um conceito de “governamentalidade neoliberal”. Para Dardot e Laval (2016, p. 26), Foucault “teve a intuição de que o que se decidia naqueles anos era uma crise aguda das formas até então dominantes de poder. Compreendeu, contra o economicismo, que não se podem isolar as lutas dos trabalhadores das lutas das mulheres, dos estudantes, dos artistas e dos doentes, e pressentiu que a reformulação dos modos de governo dos indivíduos nos diversos setores da sociedade e as respostas dadas às lutas sociais e culturais estavam encontrando, com o neoliberalismo, uma possível coerência teórica e prática”. Para os autores, o neoliberalismo realiza uma sistematização inédita do conjunto de dispositivos de controle da sociedade e de orientação de condutas (DARDOT e LAVAL, 2016).

Neste contexto, a crise mostrou como o Estado neoliberal é “coprodutor voluntário das normas de competitividade” e na “defesa incondicional que fazia do sistema financeiro”, na qual, mostrou-se parte interessada em adquirir “novas formas de sujeição do assalariado ao endividamento de massa que caracteriza o funcionamento do capitalismo contemporâneo” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 31).

O Estado é uma “peça chave” para o “bom” funcionamento da sociedade neoliberal. Portanto, precisa de mecanismos de “boa governança” e “boas práticas” para melhorar o funcionamento da sociedade e influenciar o sujeito neoliberal. Na formação desse sujeito neoliberal que o professor ganha centralidade.

Esta centralidade do professor é levada em consideração nas atuais políticas de formação docente no Brasil e são frutos da criação de “novos” aparelhos de hegemonia, como por exemplo o movimento “Todos Pela Educação”.

Este movimento “Todos pela Educação” que defendem a mesma lógica implementada na formação de professores reivindicada pela UNESCO, Banco Mundial e outros Organismos Internacionais. Esta lógica é totalmente contrária a concepção de formação historicamente defendida pela CNTE e ANFOPE apresentam diferenças na forma como defendem as políticas de formação de professores, por exemplo, a defesa da formação inicial exclusivamente pelas universidades em articulação com os centros e faculdades de educação. Visto que, estas “se constituem *locus* privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Estas disputas pela direção dos programas e planos de formação de professores se intensificaram no interior da “nova” CAPES e implicaram no conjunto das ações desenvolvidas pela CAPES. No entanto, o projeto conciliador da CNTE, ANFOPE e seus intelectuais, não entram em contradições com as recomendações dos Organismos internacionais, o que torna o programa, defendido pela ANFOPE e CNTE, num híbrido na conciliação de interesses de contradições imutáveis que favorecem o projeto de neoliberalismo de Terceira Via. Apesar do discurso de defesa da valorização do magistério, tal disputa entre os dois blocos históricos se mostram contra os interesses dos professores em sua essência.

Evangelista (2014, p. 38) classifica tais discursos como insidiosos, pois visam “desqualificá-lo, desintelectualizá-lo e despolitizá-lo, tendo em vista retirar dele a confiança em sua formação, em seu trabalho e sua confiança na capacidade de exercer condignamente a docência”. Além de tudo, visa minar a confiança dos professores em suas lutas organizadas, quase inerentes a sua profissão, fragmentando-os em ações

individuais cotidianas no interior da escola e dissemina a impossibilidade de criação um projeto coletivo de educação e de sociedade.

Em síntese, as políticas de formação de professores favoreceram a formação de intelectuais orgânicos que disseminassem um novo conformismo técnico e ético-político, que cooperassem para ‘atender as necessidades básicas de aprendizagem’ da nova racionalidade e “para a consolidação da nova pedagogia da hegemonia implementada a partir das ações governamentais e de aparelhos de hegemonia na sociedade civil” (FALLEIROS e NEVES, 2015, p. 143).

As atuais políticas de formação de professores implementadas durante os governos do PT intensificação através da flexibilização e precarização das funções docentes por esses programas que trataram o trabalho docente como prestadores de serviços. Conforme Nascimento (2012, p. 92):

Instituições de Educação Superior devem “aproveitar” o quadro de docentes existentes que poderão receber um adicional em seus salários em forma de bolsa de ensino como prestadores de serviço. Desta forma, ocasionará a expansão da educação superior sem o acompanhado da contratação de novos professores. O plano se utiliza do quadro funcional da instituição, intensificando assim o trabalho docente universitário, pois, as tarefas se avolumaram.

Esta intensificação do trabalho docente incorpora as recomendações dos organismos internacionais (OCDE e UNESCO), de racionalização dos recursos e contenção de despesas para as políticas de formação de professores, em que se investe pouco, porém certifica-se o maior número de professores em nível superior. Nestes aspectos, ganha centralidade a formação de professores em EAD com viés da formação aligeirada, flexibilizada e em exercício (SHIROMA, 2003; FREITAS, 2007; MAUÈS, 2009; MANDELI, 2014).

Segundo Freitas (2007) é pela formação aligeirada e flexibilizada que se produz e reproduz o aprofundamento das “desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas” (FREITAS, 2007, p. 1214). No entanto, tais desigualdades são mascaradas pelo discurso de democratização da formação de professores que se efetua em oportunidades diferenciadas “de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições” (FREITAS, 2007, p. 1206).

Segundo Malachen (2007) ocorre um processo de desintelectualização docente a partir do desenvolvimento desses programas de formação de professores, sobretudo, por meio da educação a distância, com forte tendência ao aligeiramento e a flexibilização da formação, com a utilização de eufemismos de democratização do acesso a formação superior para os professores da educação básica.

Neste sentido, os programas implementados no Brasil refletem a suposta centralidade dada a formação dos profissionais do magistério, visto que, para a UNESCO “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005). Sendo a regulação da formação de professores pela “nova” Capes com um dos mecanismos essenciais para a conformação dos professores nestes tempos de contrarreformas neoliberais.

A “nova” Capes e inflexão na contrarreforma neoliberal da formação docente

As políticas de formação de professores desenvolvidas através de programas focalizados reforçam as ações focalizadas e sem o caráter universal, produzindo uma disputa pelas poucas verbas destinadas aos cursos de formação de professores, conseqüentemente, coadunando com os princípios da competitividade, produtividade e concorrência, que são pautados pelo pragmatismo e instrumentalização da formação de professores, a partir das insígnias da contrarreforma da educação superior e da Reforma neoliberal do Estado. Este é o contexto que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é exaltada, por vários intelectuais, pela experiência adquirida junto a pós-graduação, com atuação de mais de 60 anos.

A criação da Capes enquanto Fundação autônoma do Ministério da Educação, só se concretizou com a promulgação da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Esta lei consolidou a finalidade de “subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, [...] a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado” (BRASIL, 1992).

A CAPES ganha novas atribuições com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. As principais alterações referem-se aos termos dos artigos 2º e 6º da Lei nº 8.405/1992, que diversificou as competências da CAPES, bem como, sua estrutura organizacional. A nova redação do artigo 2º da Lei nº. 8.405/1992 determina: "A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades

de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País" (BRASIL, 2007d).

Neste sentido, a presente lei reorganizou a CAPES com o intuito de torná-la agência reguladora também da formação docente da educação básica com a finalidade: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2007d).

A lei 11.502/2007 observa no parágrafo 2º do artigo 1º que no âmbito da educação básica a CAPES deve buscar em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal induzir e fomentar “convênios com instituições de ensino públicas ou privadas, de nível superior e de formação inicial e continuada de profissionais de magistério” (BRASIL, 2007d, s/p). Respeitando os seguintes critérios:

I- formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á preferencialmente através do ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância;

II - a formação continuada de profissionais do magistério privilegiará os recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2007d, s/p).

No que tange a estrutura organizacional o artigo 6º da lei 11.502/2007, alterou diretamente os órgãos de direção da fundação da CAPES. Anteriormente a CAPES era composta apenas pelo Conselho Superior; pela Diretoria (formado pelo Presidente e Diretores); e pelo Conselho Técnico Científico. Com a referida lei, este último órgão dividiu-se em dois conselhos: Conselho Técnico Científico da Educação Superior; e o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (BRASIL, 2007d).

Para responder pelas novas atribuições da CAPES com a educação básica é instituído, sob regulamentação da Portaria nº 609, de 20 de maio de 2008, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) e as Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) (BRASIL, 2008d), "voltando sua atenção para a Política Nacional de Formação de Professores: eis a nova Capes" (COSTA; DURAN, 2012, p. 279).

O Decreto 7.692, de 02 de março de 2012³ que aprovou o Estatuto da Capes foi recentemente substituído pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, consolidando uma nova estrutura organizacional:

³O Decreto 7.692/2012 foi revogado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. “Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção

I - órgão de assistência direta e imediata ao Presidente da Capes: Gabinete; II - órgãos seccionais: a) Procuradoria Federal; b) Auditoria Interna; c) Diretoria de Gestão; e d) Diretoria de Tecnologia da Informação; III - órgãos específicos singulares: a) Diretoria de Programas e Bolsas no País; b) Diretoria de Avaliação; c) Diretoria de Relações Internacionais; d) **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**; e e) **Diretoria de Educação a Distância**; IV - órgão executivo: Diretoria-Executiva; e V - órgãos colegiados: a) Conselho Superior; b) Conselho Técnico-Científico da Educação Superior; e c) **Conselho Técnico-Científico da Educação Básica** (BRASIL, 2017g, grifos meus).

O caput do art. 23 trata da composição do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB):

I - pelo Diretor de Formação de Professores da Educação Básica, que o presidirá; II - pelos seguintes secretários do Ministério da Educação: a) Secretário de Educação Básica; b) Secretário de Educação Superior; c) Secretário de Educação Profissional e Tecnológica; d) Secretário de Articulação com os Sistemas de Ensino; e e) Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; III - pelos seguintes diretores da Capes: a) Diretor de Educação a Distância; b) Diretor de Avaliação; e c) Diretor de Relações Internacionais da Capes; e IV - por até vinte representantes da sociedade civil escolhidos entre profissionais de reconhecida competência em educação básica, observada a representatividade regional e por área de formação, quando possível (BRASIL, 2017g)

O estatuto permite ainda a participação sem direito a voto nas reuniões do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, a convite do Presidente, os demais dirigentes e servidores da CAPES, e representantes de entidades quando necessários ao aprimoramento ou esclarecimento da matéria em discussão.

Em um olhar abstraído de crítica, pode-se perceber uma composição democrática no colegiado do CTC-EB em que permite até 20 membros representantes da sociedade civil, isto é, uma composição com mais representantes da ANFOPE e CNTE. Esta observação é necessária visto que o mesmo espírito democrático não ocorre com os outros órgãos colegiados da CAPES.

É importante destacar as competências de caráter formal do perfil democrático da composição dos membros do colegiado do CTC-EB, conforme art. 24:

I - assistir a Diretoria-Executiva na **elaboração das políticas e das diretrizes** específicas de atuação da Capes no que se refere à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e à **construção de um sistema nacional de formação de professores**; II - assistir as Diretorias de Formação de Professores da Educação Básica e de Educação a Distância no que diz respeito à **consolidação do regime de colaboração** entre

e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE” (BRASIL, 2017g).

todos os níveis de governo; III - **discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada** dos professores da educação básica; IV - **fixar parâmetros para avaliação** da demanda por professores da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos de apoio presencial; V - **acompanhar a avaliação dos cursos** de formação inicial de professores nos processos conduzidos pelo INEP; VI - colaborar na elaboração de propostas relativas à formação inicial e continuada de professores da educação básica, **para subsidiar e consolidar o Plano Nacional de Educação**; VII - opinar sobre a **programação anual da Capes**, na área específica de formação de professores e valorização da educação básica; VIII - **opinar sobre os critérios e os procedimentos** para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação de **políticas de formação e conteúdo curriculares** dos cursos de formação de professores da educação básica; IX - **estabelecer parâmetros para avaliação** dos programas de fomento da Capes; X - propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da Capes na sua área de atuação; XI - opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da Capes; e XII - eleger seu representante no Conselho Superior (BRASIL, 2017g, grifos meus).

Este perfil formalmente democratizante das competências representa um alargamento da possibilidade de conformar um consenso ativo em torno do colegiado do CTC-EB que na prática se limitam a assistir, discutir e opinar sobre propostas relativas à política de formação inicial e continuada de professores da educação básica. No entanto, percebe-se uma ênfase nas competências relacionadas à regulação dos cursos e na fixação de parâmetros para avaliação.

Assim, constata-se que as atribuições do CTC-EB reforçam o perfil da Nova CAPES como agência reguladora, não somente da pós-graduação, mas, sobretudo da formação de professores, nesta nova configuração. Conforme Maués (2009) sua finalidade foi discutir as diretrizes da formação, fixar os parâmetros para a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, manifestar-se nos processos de reconhecimentos e renovação dos cursos relacionados à formação, opinar sobre os estudos e pesquisas relativos aos conteúdos curriculares dos cursos e subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Formação (MAUÉS, 2009).

Clímaco, Neves, Lima (2012) justificam a atuação da CAPES junto a formação docente a partir do reconhecimento nacional e internacional pela qualidade dos cursos e programas das Instituições de Educação Superior (IES). Assim como, pelo fomento e avaliação da pós-graduação. Os autores afirmam que o “sucesso é atestado pelo 13º lugar na produção mundial de artigos científicos em 2009, ultrapassando a Holanda e a Rússia, de maior tradição na pesquisa, ciência e tecnologia” (CLÍMACO, NEVES, LIMA, 2012, p. 183).

Neste sentido, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) adquire as seguintes competências de acordo com o caput do art. 14 do Decreto Nº 8.977/2017:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e da educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica; III - apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático; IV - apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; V - fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica; VI - elaborar, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância, a revisão anual das atividades relativas à educação básica; e VII - presidir o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (BRASIL, 2017g).

Tais competências da DEB explicitam o papel de articuladora das diversas instituições e entes federativos, que de alguma maneira tem interesse na formação docente, através de apoios e subsídios para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No entanto, aqui é ocultada a figura da CAPES como reguladora e avaliadora, ficando a cargo somente da CTC-EB a tarefa de estabelecer critérios para avaliação, utilizando o perfil democrático do referido colegiado, para envolver as entidades vinculadas aos trabalhadores da educação (CNTE) e da formação docente (ANFOPE) como forma de obter um consenso ativo em torno das políticas de formação de professores, sobretudo do processo de regulação - o “consenso possível”.

A constatação é que a CAPES assume, no lugar da União, a função de se articular em regime de colaboração com os Estados e municípios para assegurar, pelo menos no discurso oficial, uma formação de professores da educação básica com um desempenho análogo do exigido junto aos Programas de Pós-Graduação. Neste sentido, a CAPES incorpora em muitos aspectos a função de regular a formação dos professores a nível nacional (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011; SCHEIBE, 2011).

A CAPES, através da DEB e do CTC-EB, estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, em que se consubstanciam as diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço e, para dar cumprimento a ela, é determinada a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação (SCHEIBE, 2011).

É este decreto que disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e delimita as finalidades, conforme o artigo 10, em que a "CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior" (BRASIL, 2009a). E de acordo com o artigo 11, fomentará ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério; II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal; IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais (BRASIL, 2009a).

Conforme Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 186) a DEB, com base nestas finalidades, desenvolve um conjunto de ações voltadas a "formação, produção do conhecimento e integração entre IES formadoras de professores, escolas públicas e programas de pós- graduação". Os referidos autores, que atuam na função de gestores da DEB, ratificam o discurso oficial, ao defenderem que o modelo de atuação da CAPES mantém o compromisso com a manutenção do padrão de qualidade.

No entanto, temos o entendimento divergente dos autores sobre o real interesse da CAPES em assumir as políticas de formação de professores como nova missão, que é aumentar captação de recursos disponibilizados pelo MEC, como pode ser observado nos seus relatórios de gestão entre 2007 a 2011.

No referido período, a "Nova" CAPES se consolidou triplicando de tamanho, tanto em relação à dotação orçamentária, que passou de R\$ 833.479.173,612 para R\$ 3.091.937.415,00, quanto em número de servidores, que passou de 138 para 381 (BRASIL 2014b; BRASIL, 2014c). Souza (2014) caracteriza este momento inicial do desenvolvimento das novas atribuições institucionais da CAPES como um efetivo crescimento na importância das ações quantitativas do Ministério da Educação.

Ressaltamos que este aumento significativo dos recursos da “Nova” CAPES com o discurso em defesa da educação de qualidade coadunam com as novas regulações educacionais referentes a descentralização da formação de professores, que segundo Maués (2009, p.13) “são traduzidas pelas políticas e materializadas pelas reformas, estando caracterizadas pela centralidade atribuída à avaliação; pelo financiamento externo - heteronomia (influenciando grandemente na missão e no fazer da instituição) e pela avaliação de resultados”. Assim, o debate sobre a qualidade da educação, sob a ótica da CAPES, adquire o discurso hegemônico do mercado com base no princípio da excelência acima de tudo.

Este princípio de excelência é historicamente exigido pela CAPES aos docentes da educação superior e da Pós-graduação. Neste sentido, a CAPES, segundo Carmen Moreira de Castro Neves (Coordenadora da DEB/CAPES), pretende utilizar sua vasta experiência⁴, para regular a “qualidade” da formação de professores. Experiência adquirida junto, a sua atuação de mais de 60 anos na pós-graduação. Conforme o discurso de Neves na abertura do 1º Encontro Nacional do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life):

Nós não podemos mais formar professores como formávamos até pouco tempo atrás, com estratégias e metodologias do século XIX. Formar professores é uma tarefa de alta complexidade e o Life quer trazer para a formação de professores as mesmas estratégias que deram certo na pós-graduação (NEVES *apud* CAPES 2014).

Destaca-se o papel regulador da CAPES, enquanto modernizadora das políticas da formação de professores, a partir das suas atribuições na indução e fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica. Maués (2009, p.14) destaca a regulação da CAPES a partir deste princípio de excelência com base na produtividade e desempenho dos professores.

Na pós-graduação *stricto sensu*, a Capes representa a agência reguladora no que diz respeito às exigências do desempenho do professor, cobrando dele e

⁴ Nas palavras de Neves (2012, p.371) “A Capes completou 60 anos e nasceu do idealismo de um educador comprometido com a formação que acontece no presente e prepara o futuro de um país verdadeiramente democrático e justo. A nova missão de investir na formação de professores para a educação básica representa para a Capes uma possibilidade de renovação e de extensão da credibilidade alcançada na pós-graduação aos demais níveis que estruturam um sistema educacional de qualidade e asseguram as bases para um país socialmente inclusivo e sustentavelmente desenvolvido”. Aqui podemos até concordar com a hipótese de que a CAPES mantém um padrão de qualidade da pós-graduação, porém este padrão se dá em muito na intensificação do trabalho docente, avaliação e meritocracia dos docentes e dos programas e não num ambiente socialmente inclusivo, muito pelo contrário, sua credibilidade se dá com base na exclusão e ranking, como por exemplo, o Qualis Capes das publicações e notas de avaliação dos programas.

do programa no qual está inserido resultados, traduzidos por publicações em periódicos que atendam o Qualis (estabelecido pela agência); capítulos de livros; participação em eventos, nos quais os próprios docentes, em geral, se autofinanciam (passagens, hospedagens); orientações e outros indicadores de performance. A produção acadêmica está instalada, sendo considerada "competente" o docente que consegue cumprir as exigências dos órgãos de fomento, ou seja, aprovando projetos de pesquisa, solicitações de financiamento para participação em eventos, e tantos outros indicadores estabelecidos a partir da lógica mercantilista.

Portanto, o princípio de excelência, recai diretamente sobre o trabalho docente, principalmente quando o assunto é a qualidade da educação. Os professores são submetidos a avaliações externas, que aferem constantemente os resultados obtidos, responsabilizando-os pelos desempenhos dos estudantes, exigindo deles uma formação continuada permanente, o que a UNESCO e OCDE denominam de "aprendizagem ao longo da vida". Neste sentido, Maués (2009, p. 13) afirma que existe um "ciclo contínuo entre formação-trabalho-formação".

Estes ciclos contínuos de formação-trabalho-formação se desdobram em inúmeros programas de formação de professores que são desenvolvidos pela CAPES através da DEB, (ver quadro 01).

Quadro 01: Programas de formação de professores desenvolvidos pela DEB/CAPES

Linhas de Ação	Programas
A) Formação Inicial	- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid);
B) Formação Continuada	- Programa Novos Talentos; - Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); - Programa de Cooperação Internacional para a Educação Básica: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP); - Programa Residência Docente; - Programa Formação dos Professores das Olimpíadas de Matemática e Química; - Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica.
C) Formação Associada à Pesquisa	- Observatório da Educação; - Observatório da Educação Escolar Indígena; - Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE);
D) Divulgação Científica	- Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas; - Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas
	- Programa de Apoio a Eventos no País (Paep); - Programa Britannica online; - Revista Brasileira de Pós-Graduação;

E) Apoio ou parceria em Programas de outras diretorias e órgãos⁵	- Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI);
	- Estratégias de Comunicação; e
	- Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT);

Fonte: elaborado a partir do Relatório de Gestão da DEB/CAPES Volume I e II.

Em 2014, a DEB contabilizou a participação de 316 instituições parceiras que ofertaram os referidos programas, inclusive os de apoio a outras diretorias. As IES privada⁶ apesar de não participarem da oferta de todos os programas destacam-se entre as parceiras, representando 48% do total das IES, enquanto a rede pública (federal, estadual e municipal) juntas somaram apenas 52% desse total (ver quadro 2).

Quadro 2: Instituições de Ensino Superior Parceiras da DEB/CAPES

Federais	Estaduais	Municipais	Privadas	Total
104	41	18	153	316
33%	13%	6%	48%	100%

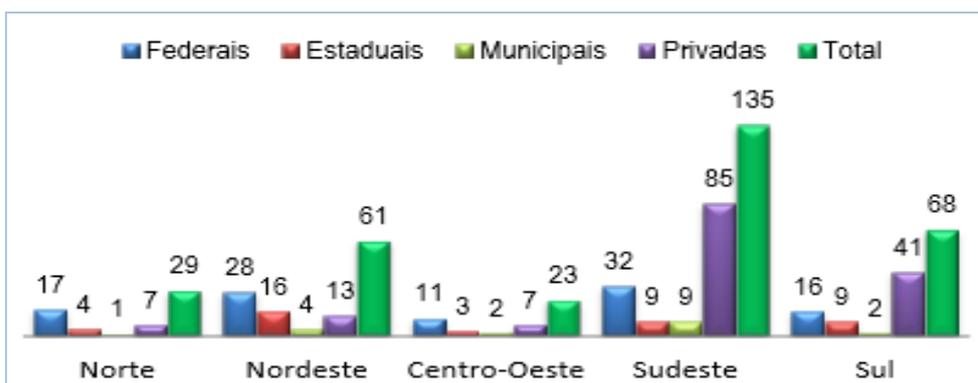
Fonte: elaborado a partir do Relatório de Gestão da DEB/CAPES Volume I

A maior concentração de IES parceiras em 2014 encontra-se na Região Sudeste com 43%, seguido da Região Sul com 22%; Nordeste com 19%. As regiões com o menor número de parceiras é a Região Centro-Oeste com apenas 7% e o Norte com 9% do total das IES ofertante de todos os programas. Destas, é possível verificar a partir do relatório da DEB volume I, que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste há uma predominância de IES públicas, com aproximadamente 76%; 79% e 70%, respectivamente. Já as Regiões Sudeste e Sul sobressaem com o maior quantitativo de IES privadas, 63% e 60% respectivamente (ver gráfico 1).

Gráfico 1: IES parceiras - total, todos os programas, por dependência administrativa, 2014

⁵A DEB não participa como gestora desses programas. “Mas, como apoiadora ou parceira de outras diretorias da CAPES e outros órgão do MEC, sempre que demanda” (BRASIL, 2014g, p. 175).

⁶Algumas Instituições de Ensino Superior participam de todos os programas. Contudo, as IES privadas ainda não podem concorrer em todos. De acordo com o relatório de gestão da DEB volume I, isso ocorre devido as particularidades e limites de cada edital (BRASIL, 2014b).



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES Volume I

Até 2014, a DEB catalogou a presença de 1.028 programas, ofertados pelas 316 IES, nas cinco Regiões do país. As IES da Região Sudeste são responsáveis por 358 programas, seguido do Sudeste com 255; o Nordeste com 224. O Centro-Oeste e Norte foram as Regiões com a menor oferta, fecharam o período de 2014 com apenas 96 e 97 programas consecutivamente (ver quadro 3).

Quadro 3: Distribuição da DEB por IES parceiras e programas, por UF e Região, 2014

Região	Estados	IES Pública	IES Privada	Programas
Norte	Acre	2	1	5
	Amazonas	3	1	16
	Amapá	3	0	7
	Pará	6	2	36
	Rondônia	2	2	7
	Roraima	3	0	11
	Tocantins	3	1	13
	TOTAL	22	7	95
Nordeste	Alagoas	4	0	15
	Bahia	10	1	52
	Ceará	7	3	28
	Maranhão	3	0	13
	Paraíba	4	1	22
	Pernambuco	9	5	34
	Piauí	3	0	16
	Rio Grande do Norte	6	1	31
	Sergipe	2	2	13
	TOTAL	48	13	224
Centro-Oeste	Distrito Federal	3	2	24
	Goiás	6	3	25
	Mato Grosso do Sul	4	1	24
	Mato Grosso	3	1	23
	TOTAL	16	7	96

Sudeste	Espírito Santo	3	4	12
	Minas Gerais	19	19	98
	Rio de Janeiro	13	16	85
	São Paulo	15	46	163
	TOTAL	50	85	358
Sul	Paraná	11	7	67
	Rio Grande do Sul	9	23	113
	Santa Catarina	7	11	75
	TOTAL	27	41	255

Fonte: Adaptado a partir do Relatório de Gestão DEB/CAPES Volume I.

Dentre as Unidades da Federação, chama-se a atenção para os Estados do Amapá e Roraima na Região Norte e Alagoas, Maranhão e Piauí na Região Nordeste por, contarem com a exclusividade de IES públicas para a oferta dos programas da DEB/CAPES. Por outro lado, nos alerta para o fato da concentração do grande número de programas estarem sendo ofertados por IES privada, a exemplo do Estado de São Paulo na Região Sudeste responsável por 163 programas, destes apenas 25% estão a cargo das IES públicas. No caso da Região Sul o mesmo caso pode ser observado, a exemplo do Rio Grande do Sul encarregado da oferta de 113 programas, dos quais aproximadamente 72% estão sob a incumbência das IES privadas, enquanto somente 28% do total sob responsabilidades das IES públicas.

A DEB/CAPES apresenta a mesma tendência, que apresentamos no primeiro capítulo deste estudo, referente ao estímulo a mercantilização da educação superior e a naturalização do confisco dos recursos públicos do Estado pelo empresariado da educação. Esta tendência já havia sido identificada por Rodrigues (2010), no estudo *“Vamos ganhar dinheiro à beça”*: farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior, em que o autor submete à crítica a política de educação superior do governo Lula da Silva, especificamente, na pós-graduação (regulamentação dos mestrados profissionais) desenvolvida pela Capes, que atende aos interesses da expansão de vagas no setor privado.

A crítica realizada por Rodrigues assemelha-se, de maneira análoga, as críticas que fazemos as ações desenvolvidas pela DEB/CAPES de transferência de recursos públicos para instituições privadas. Para Maués (2010, p. 97) a ampliação dos recursos para os empresários da educação representa a “quebra da fronteira entre público e privado, com repasse de recursos públicos para o setor privado, a mercantilização e o empresariamento, com a transformação da educação de direito público inalienável para o vago conceito um *bem público*”.

Quanto aos programas mais desenvolvidos nas Regiões destaca-se: no Norte e Nordeste o programa PIBID com 27 e 56 projetos, respectivamente. Na Região Centro-Oeste o de maior relevo foi o Observatório da Educação com 27 programas. No Sudeste e no Sul os programas com maiores evidências foram o PIBID e o Observatório da Educação. Foi contabilizado no Sudeste 114 e 113 programas, e no Sul 65 e 79 programas consecutivamente.

Cabe destacar, que o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) com 12,25%, o PARFOR com 9,6% e o Prodôncia com 7,2% aparecem em seguida com o maior número de programas ofertados nas Regiões brasileiras.

A democratização do acesso à certificação que vem sendo desenvolvida pelos múltiplos programas e ações no âmbito da política nacional de formação de professores efetivam-se de maneira “desigual e combinada” (LÖWY, 1998), nas diversas dependências administrativas das IES (privadas, públicas federais, estaduais e municipais), sobretudo, nas diferentes regiões do Brasil. Esta distribuição produz uma tendência à massificação da formação e certificação dos professores em determinadas regiões do Brasil e a perpetuação do déficit de professores encontra-se nas regiões onde as forças produtivas não se estão plenamente desenvolvidas.

Esta regulação da DEB/CAPES fortalece a subordinação da formação docente na atual fase do neoliberalismo brasileiro alinhada as orientações “dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos” (FREITAS, 2007, p. 1209),

A perspectiva dos dados exposto até aqui demonstram a consolidação da DEB/CAPES como nova reguladora da formação de professores da educação básica. Para Maués (2009) a formação de professores destacou-se como uma “prioridade chave”, visto que os organismos internacionais evidenciaram "que uma melhor qualidade da educação implica também uma melhor formação dos professores" (MAUÉS, 2009, p.06). Esta qualidade vincula-se diretamente ao monitoramento da aprendizagem.

Especificamente, no âmbito da educação, a OCDE intervém no monitoramento da qualidade da educação que é empreendido pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), influenciando diretamente os decisores políticos a tratarem o tema da "qualidade da educação" enquanto “rendimento escolar” (CARVALHO, 2009).

Nesta perspectiva, a educação, segundo Torres (2009, p. 140) é "analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa". E o professor é

tido apenas como mais um insumo da educação. Neste sentido, o "ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula [...] e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos" (TORRES, 2009, p. 140). Cabe a DEB/Capes fornecer esses insumos para a formação de professores através da indução, fomento e avaliação para a melhoria da educação.

A DEB/Capes ao assumir as funções de induzir, fomentar e avaliar as políticas de formação de professores no Brasil, internaliza a concepção do Estado avaliador e regulador, por meio da "avaliação como instrumento político, estabelecendo as regras do jogo [...] e cobrando os resultados por meio de provas padronizadas [...] que vão indicar a performance do ensino e do desempenho do professor, em razão dos resultados" dos alunos (MAUÉS, 2009, p. 11-12). Neste sentido, existe um consenso, tratado na opinião pública, no qual a excelência da formação e do trabalho docente são as variáveis fundamentais que determinam os desempenhos dos alunos.

As linhas de ação desenvolvidas pela DEB/Capes no âmbito da formação de professores coadunam com a fórmula "inovadora" orientada pelo Banco Mundial, conforme destaca Brito Neto (2016, p. 5),

A fórmula "inovadora" que ganhou destaque para a formação docente no âmbito dos países "em desenvolvimento" pode ser visualizada em Torres (2009) quando analisou as orientações do Banco Mundial para o tema docente. Neste mote, recomendava-se a prioridade na capacitação em serviço, em detrimento do investimento na formação inicial sob a alegação de que a primeira seria mais efetiva em termos de custo e mais determinante no que se refere ao desempenho do aluno. Outra indicação recorrente foi sobre o aproveitamento das modalidades a distância, consideradas alternativas de baixo custo se comparado as modalidades presenciais.

Esta fórmula "inovadora" fetichizada de que os países "em desenvolvimento" se tornem um eterno vir-a-ser da economia do conhecimento, são induzidos a adotar medidas semelhantes referentes às políticas e regulações decorrentes dos países "desenvolvidos" em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, conformando assim, um consenso mundial.

Este fetiche vincula-se à concepção utilitarista da educação, de acordo com Maués (2009, p. 05) configura-se "como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de 'capital humano' que possa servir, sobretudo, aos interesses do mercado". Esta concepção de educação própria de uma suposta sociedade do conhecimento, são ideologicamente difundidas pela OCDE, BM e UNESCO, como

justificativa para criar um duradouro crescimento da economia, a ser complementado por um *upgrade* quantitativo e qualitativo de novas formas de laboralidade e de uma sólida coesão social, "demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade" (SHIROMA, 2003, p.1907).

Neste sentido, a DEB/CAPES aponta a concepção de formação inicial e continuada que se materializam nas linhas de ação, conseqüentemente nos programas elencados no quadro 01:

[...] responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende **ao longo da vida** e ancora-se não só no dever do Poder Público de dar oportunidade de formação, como também na capacidade de **aprender a aprender e gerenciar o próprio desenvolvimento profissional** de forma autônoma (BRASIL, 2014b, grifos meus).

Esta concepção de formação de professores ratificada nas mudanças das políticas que foram implantadas, segundo Shiroma (2003, p. 1096) objetivam “a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo correia de transmissão, na escola e na sala de aula”. Em outras palavras, para que o professor atue na formação de um novo homem, sendo a direção cultural, intelectual e moral das gerações futuras, para reforçar “a ideia de que a sociedade civil é um espaço da harmonia solidária e da livre associação voluntária dos indivíduos”, independente do Estado (MOTTA, 2007, p. 05).

Neste sentido, no âmbito da formação de professores, a DEB/Capes mantém a função de investir no capital humano, corroborando com o ideário da OCDE (2007, p.1) de que “é mais útil pensar na formação do capital humano não em termos de instrução, mas sim em termos de *aprendizagem*, um processo continuado ao longo da vida”.

Maués (2009, p.06) esclarece que estes mecanismos hegemônicos são relativos também “às condições de trabalho dos professores e a necessidade de apoio adequado para fazer face a essa nova sociedade, dando atenção à formação inicial e continuada” na perspectiva da “pedagogia do aprender a aprender”, “formação ao longo da vida” e da “gestão de si mesmo”. Estas perspectivas são materializadas na contrarreforma da Educação superior (LIMA, 2007), com impactos nas políticas educacionais, conseqüentemente, nas políticas de formação de professores, que se expressa na regulação da formação de professores pela “Nova” CAPES.

Considerações Preliminares

O estabelecimento da regulação da formação de professores pela “nova” Capes conforma novas formas de convencimento, desenvolvidas através de ações e programas

(emergencial e focalizado) que atendem as recomendações, políticas e ideologias dos organismos internacionais (aligeirada, formação em serviço, educação a distância pedagogia do “aprender a aprender”, educação ao longo da vida).

Estas políticas e ideologias, exigidas pelos organismos internacionais, sobretudo a OCDE, almejam para a formação de professores e consolidá-los enquanto intelectuais orgânicos indispensáveis à conformação da coesão social e da formação de cidadãos resilientes. Portanto, os laureados professores protagonistas são um ponto essencial de consentimento da contrarreforma da educação superior e das políticas de formação de professores (PARFOR e UAB) atrelados ao gerencialismo que dissemina um conformismo ao neoliberalismo.

Os programas e ações da política nacional de formação de professores se efetivam conforme as demandas de professores de cada região brasileira de maneira “desigual e combinada”, sob o eufemismo da democratização do acesso à certificação dos novos professores, sendo estes indispensáveis à conformação da coesão social e da formação de cidadãos em tempos neoliberais.

Conclui, evidenciando a eficácia momentânea das políticas de formação de professores pelos governos do PT na (con)formação de docentes resilientes que disciplinam a força de trabalho docente com a construção do perfil de “professor protagonista”, a sustentação das políticas neoliberais nestes primeiros anos do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União.**

Brasília, DF: 2009a. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 24 de novembro de 2016.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014**. Vol. I. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2014.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014**. Vol. II. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em: Acesso em: 10 de julho de 2014b.

BRASIL. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2017g. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm#art7>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

BRITO NETO, Anibal Correia. A política de massificação da formação docente no Brasil sob a gestão do partido dos trabalhadores. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., Cidade do México, 2016. **Anais...** México: La Universidad Pedagógica Nacional de México, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/> Acesso em: 29 de março de 2017.

CARVALHO, Luis Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2017.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, 2012. Clímaco, Neves e Lima (2012)

COSTA, Celso José da; DURAN Maria Renata da Cruz. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 263 - 313, abril de 2012.

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

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no Governo Lula (2002-2010). **Relatório de Pesquisa**. Bolsa CNPq. Florianópolis-SC: UFSC, 2014.

FALLEIROS, Ialê e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. *In*. MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Wanderley (org.). **Educação Básica**: Tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Helena Costa de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce.** v. 1. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** v. 3. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

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

LÖWY, 1998

MALANCHEN, JULIA. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 2007. 237p. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2007.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior: a universidade aberta do Brasil (2003-2014).** 2014. 141p. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARX, Karl e ENGEL, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n. 44, p.473-492, set./dez.2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. **Revista Universidade e Sociedade.** Brasília, ano XIX, n. 45, Jan. 2010.

MOTTA, Vânia C. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) na UFPA.** Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da Educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

Neves, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. 2012. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, março de 2012.

OCDE. **O capital humano**: como o seu conhecimento compõe a sua vida. 2007a. Disponível em: <<https://www.oecd.org/insights/38435906.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

RODRIGUES, José. “Vamos ganhar dinheiro à beça”: farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XIX, n. 45, Jan. 2010.

SCHEIBE, Leda. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41 n.144, p. 1-14, 2011.

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

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, v. 19, n. 58, 2014.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (OREALC). Kipus, Red Docente de América Latina y el Caribe. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. **Tensiones en la formación docente**. Santiago: Colômbia, 2005.