

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
A PARTIR DA RESOLUÇÃO N.º 2 DE 1º DE JULHO DE 2015**

Goiânia – Goiás

Ano 2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

**FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES A
PARTIR DA RESOLUÇÃO N.º 2 DE 1º DE JULHO DE 2015**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel A. Marra da Madeira Freitas.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Goiânia – Goiás

2023

048f Oliveira, Daniel Junior de

Finalidades educativas da escola : formação de professores
a partir da Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015
/ Daniel Junior de Oliveira.-- 2023.
200 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Raquel A. Marra da Madeira Freitas.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 188-200.

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Professores
- Formação. 3. Neoliberalismo. 4. Pedagogos - Formação. I. Freitas,
Raquel A. Marra da Madeira - (Raquel Aparecida Marra
da Madeira) - 1961-. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
23/08/2023. III. Título.

CDU: 378.011.3-051(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PRPP
Coordenação de Pós-Graduação Ensino - CGPE
Coordenação de Ensino e Planejamento - CENP

FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA RESOLUÇÃO N.2 DE 1º DE JULHO DE 2015

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de agosto de 2023.

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra de Medeiros Freitas / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Carlos Izbáñez / PUC Goiás



Prof. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Prof. Dra. Daniella Girotti Cellas / Centro Educacional Pioneiro



Prof. Dra. Luciméide Maria de Lima Possani / Faculdade de Inhumas

Prof. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dra. Marcilene Pelegrina Gomes A. PG (Suplente)

Aos meus sobrinhos Pedro Lucas e João Gabriel, com esperança de um futuro melhor e uma sociedade mais justa. Que a sua geração e as próximas possam desfrutar de um mundo melhor com uma educação pública gratuita laica, crítica, inclusiva, emancipatória e de qualidade social.-

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo sustento da vida, até o presente, e por ter me concedido saúde e condições intelectuais para finalizar o Doutorado em Educação, enquanto muitos, nos últimos anos, tiveram suas vidas ceifadas pela Covid-19, ou outras questões que acarretaram a não realização de seus sonhos e objetivos; sou agradecido a Deus por esta tão sonhada oportunidade de me tornar doutor em Educação.

À minha família, em especial aos meus pais Vicente José de Oliveira e Antonia Madalena Viana Oliveira e a meu irmão Weverton José de Oliveira, à minha cunhada Natália Ferreira P. Oliveira, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando em todas as minhas ações e escolhas profissionais.

À professora Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas que, com grande sabedoria durante estes anos de meu doutorado, exerceu com rigor acadêmico e dedicação seu trabalho de orientação, tornando os caminhos científicos mais humanos e solidários. Conduziu-me em relação às minhas dúvidas e inquietações, mostrando os vários caminhos que eu poderia trilhar de forma segura para que não me perdesse durante a longa jornada. A ela, minha consideração e admiração enquanto ser humano e enquanto professora pesquisadora e orientadora.

Aos professores que fizeram parte de minha banca de qualificação: Dr. José Carlos Libâneo, Dra. Cláudia Valente Cavalcante, Dra. Lucineide Maria de Lima Personi, Dra. Danielle Girotti Callas, que depois se mantiveram na banca de defesa. A vocês meu respeito e gratidão pelas contribuições.

À Capes pela concessão da Taxa Capes Prosuc. A todos os professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) com os quais tive o privilégio de ter cursado disciplinas; em especial, mais uma vez, a Raquel A. Marra da Madeira Freitas, José Carlos Libâneo, Iria Brzezinski, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida e Cláudia Valente Cavalcante.

Registro agradecimento à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Não poderia deixar de agradecer às funcionárias da Secretaria do Programa, sempre prontas para atender e resolver todas as questões com agilidade e competência no atendimento.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás Teorias Pedagógicas, que vêm trabalhando na Pesquisa Finalidades Educativas Escolares do Século XXI.

Às amizadas construídas durante o período de doutoramento: as companheiras de trabalho durante as disciplinas: Karla Vitoriano e Silva Almeida, Cirlene Pereira dos Reis Almeida, Luciana dos Santos Machado Baldoino e Rosângela Soares de Almeida Ribeiro. Nesse percurso, compartilhamos angústias, expectativas e felicidades, em busca do objetivo de nos tornarmos doutores/pesquisadores em educação, um sonho que se torna realidade neste ano de 2023. Às amizadas de anos de trabalho que sempre me incentivaram: Elisabeth Maria de Fátima Borges, Cláudia de Souza Abdalla, Cristyane Batista Leal, Katielly Vila Verde Araújo Soares, Lucineide Maria de Lima Pessoni e Lindalva Pessoni.

À minha família, aos meus amigos dos mais próximos aos mais distantes, que, pacientemente, compreenderam os dias de distanciamento. Enfim, agradeço a todos os olhares atentos de curiosidade, apoio, carinho, respeito e consideração de quem convivi e ainda convivo, na família, na faculdade, na escola na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), e por onde andei, e ando dialogando sobre educação como possibilidade de transformação social.

RESUMO

Esta pesquisa encontra-se vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. No contexto social e histórico do século XXI, com o avanço avassalador do capitalismo e do modelo econômico neoliberal, as finalidades da educação escolar têm sido objeto de disputa por segmentos diversos da sociedade e sua definição afeta a formação de professores. No caso brasileiro, é indubitável a influência neoliberal nas decisões políticas em torno da formação de professores para a educação básica. Desse modo, partiu-se da indagação: Em que medida finalidades educativas para a escola, definidas nas políticas oficiais, se projetam nas concepções de formação de professores inscritas na Resolução N.2/2015 e como incidem na qualidade social e pedagógica de cursos de formação de professores para a Educação Básica? O objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções de finalidades educativas da educação escolar nos documentos legais e como se projetam nas concepções de formação de professores, tal como inscritas na Resolução CNE N. 2/2015 (e Parecer correspondente) e os desdobramentos para a qualidade social e pedagógica dos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Os objetivos específicos foram: a) investigar e analisar as finalidades educativas da educação escolar nas políticas educacionais no Brasil e as implicações na concepção de formação de professores; b) analisar a Resolução n. 2/2015 e Parecer correspondente, em relação às concepções de formação presentes nesse documento; c) discutir as implicações dessas concepções na formação profissional de professores no contexto brasileiro; d) contribuir para repensar e rediscutir as finalidades e a realização da formação de professores numa perspectiva crítica em oposição à orientação neoliberal. Para a fundamentação teórica, recorreu-se aos trabalhos de Lenoir, Lessard e Libâneo acerca das finalidades educativas da escola no século XXI, utilizando-se também outros autores brasileiros e estrangeiros. Em relação à formação de professores, este trabalho busca alicerçar-se na epistemologia da práxis como posicionamento constituído em uma visão de formação de professores crítica contra-hegemônica, que busca a transformação social da realidade por meio da educação. Tendo como orientação a concepção materialista histórico-dialética do conhecimento, os procedimentos metodológicos foram a análise documental e a pesquisa bibliográfica. A análise permitiu identificar que a formação de professores de que trata a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, no que se refere a formação pedagógica para graduados não licenciados, reflete um caráter neoliberal ao restringir os conhecimentos pedagógicos do professor e, conseqüentemente, prejudicar e empobrecer sua formação e a dos seus alunos na Educação Básica, o que não está em contradição com princípios neoliberais para esta etapa da escolarização. Compreende-se que a referida Resolução possui intencionalidade explícita de promover a formação de professores de forma rápida e emergencial, mas, em essência, produz aligeiramento e prejuízo da qualidade da formação de professores para a educação básica.

Palavras-chave: Finalidades educativas. Formação de professores. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Formação pedagógica. Graduados não licenciados. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás. In the social and historical context of the 21st century, with the overwhelming advance of capitalism and the model neoliberal economy, the purposes of school education have been the subject of dispute by different segments of society and its definition affects teacher training. In the Brazilian case, the neoliberal influence on political decisions surrounding teacher training for basic education is undoubted. In this way, we started with the question: To what extent are educational purposes for the school, defined in official policies, projected in the conceptions of teacher training included in Resolution N.2/2015 and how do they affect the social and pedagogical quality of teaching courses? teacher training for Basic Education? The general objective of the research was to analyze the conceptions of educational purposes of school education in legal documents and how they are projected in the conceptions of teacher training, as stated in CNE Resolution N. 2/2015 (and corresponding Opinion) and the consequences for the social and pedagogical quality of teacher training courses for Basic Education. The specific objectives were: a) to investigate and analyze the educational purposes of school education in educational policies in Brazil and the implications for the conception of teacher training; b) analyze Resolution no. 2/2015 and corresponding Opinion, in relation to the training concepts present in this document; c) discuss the implications of these concepts in the professional training of teachers in the Brazilian context; d) contribute to rethinking and re-discussing the purposes and implementation of teacher training from a critical perspective as opposed to the neoliberal orientation. For the theoretical foundation, we used the works of Lenoir, Lessard and Libâneo on the educational purposes of schools in the 21st century, also using other Brazilian and foreign authors. In relation to teacher training, this work seeks to be based on the epistemology of praxis as a positioning constituted in a critical counter-hegemonic vision of teacher training, which seeks the social transformation of reality through education. Taking the historical-dialectic materialist conception of knowledge as guidance, the methodological procedures were documentary analysis and bibliographical research. The analysis made it possible to identify that the teacher training referred to in Resolution no. 2, of July 1, 2015, with regard to pedagogical training for non-graduates, reflects a neoliberal character by restricting the teacher's pedagogical knowledge and, consequently, harming and impoverishing their training and that of their students in Basic Education, which is not in contradiction with neoliberal principles for this stage of schooling. It is understood that the aforementioned Resolution has the explicit intention of promoting teacher training in a rapid and emergency manner, but, in essence, it produces a slowdown and harm to the quality of teacher training for basic education.

Keywords: Educational purposes. Teacher training. Resolution No. 2, of July 1, 2015. Pedagogical training. Unlicensed graduates. Neoliberalism.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNC- Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

CNTE – Conferência Nacional de Trabalhadores em Educação

EaD- Educação a Distância

FEE – finalidades Educativas Escolares

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MERCOSUL, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL)

NAFTA - Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OSs Organizações Sociais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAR-PR - Secretária de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1 – Trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD</u>	129
<u>Quadro 2 - Resoluções que definiram diretrizes curriculares para formação de professores</u>	136
<u>Quadro 3 – Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 e sua organização</u>	152
<u>Quadro 4 - Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015</u>	155
<u>Quadro 5 – Resolução: N° 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019</u>	173

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	12
<u>1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA</u>	30
<u>1.1 Finalidades educativas escolares: globalização e neoliberalismo</u>	30
<u>1.2 Finalidades educativas escolares: relação neoliberalismo e educação</u>	37
<i><u>1.2.1 Finalidades educativas escolares, o que são? E seus impactos junto a lógica de mercado</u></i>	<i>65</i>
<i><u>1.2.2 Finalidades educativas escolares: a OCDE e seu projeto para a educação para as próximas décadas</u></i>	<i>73</i>
<i><u>1.2.3 Finalidades educativas escolares: finalidades epistemológicas educativas curriculares em disputa</u></i>	<i>84</i>
<u>1.3 Uma concepção antineoliberal de finalidades educativas escolares: a visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica</u>	98
<u>2 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: A CONCEPÇÃO LIBERAL, A CONCEPÇÃO PROGRESSISTA E as IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	104
<u>2.1 Finalidades educativas escolares: a formação de professores estabelecida a partir de 1990</u>	104
<i><u>2.1.1 Finalidades educativas escolares expressas nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT, de Luiz Inácio Lula da Silva a Dilma Rousseff</u></i>	<i>110</i>
<u>3 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES A PARTIR DA RESOLUÇÃO N.º 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS</u>	128
<u>3.1 Examinado as Resoluções para além da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 para a formação pedagógica para graduados não licenciados</u>	136
<u>3.2 Aspectos explícitos e não explícitos na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 para a formação pedagógica para graduados não licenciados</u>	144
<i><u>3.2.1 Entre a capítulo IV da Resolução N.º 2, de 1º de julho de 2015 e BNC formação de professores, dois projetos educacionais de orientações neoliberais</u></i>	<i>167</i>
<u>REFERÊNCIAS</u>	188

INTRODUÇÃO

O contexto histórico político e social brasileiro e, particularmente educacional, em que foi constituída esta tese de doutoramento remete ao início da terceira década do século XXI, especificamente ao ano de 2020, com o ingresso no Doutorado em Educação ofertado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O estudo sobre as finalidades da educação escolar evidenciou a importância desse conceito para se compreender o jogo de forças sociais, políticas e culturais que, mundialmente e localmente, influenciam e interferem no campo da educação, afetando fortemente as práticas pedagógicas no interior das escolas, a formação dos alunos e a formação dos professores.

A minha trajetória enquanto professor formador de professores é repleta de desafios, sobretudo por estar formando professores em um contexto em que as políticas neoliberais se fazem presentes. Ser professor formador de professores é fazer a defesa de uma educação pública, laica, referenciada no social, é ter a compreensão de que tal escolha se torna uma forma de contraposição ao sistema capitalista neoliberal.

Neste contexto, o enfrentamento é constante, uma vez que o neoliberalismo e as orientações internacionais sob a lógica de mercado colocam em risco a qualidade epistemológica, cultural e humana da formação por meio de Leis, Pareceres, Decretos e Resoluções. A formação mercadológica de professores passa a ser vista como a compra e venda de uma mercadoria em várias instituições de formação de professores que, em grande parte, não possuem compromisso ético e social com a formação de quem irá formar várias gerações de crianças, jovens e adultos.

A formação de professores, dentro dessa lógica neoliberal, adquire caráter instrumental, como provimento de habilidades e técnicas adquiridas na formação inicial ou em formações de caráter emergencial e provisório como se abordará nesta Tese. Particularmente no caso da educação básica, o professor é visto como um tarefeiro executor das ações, planos e projetos que são implementados pelas políticas em nível Federal, Estadual e Municipal. Essa configuração da formação de professores, no contexto brasileiro no século XXI, gera a necessidade de pensar e repensar o papel dos professores e dos professores formadores de professores, para se chegar a uma compreensão mais aprofundada e vislumbrar possíveis enfrentamentos.

Para analisar e discutir a formação de professores, parto da compreensão de que, para garantir uma educação de qualidade, é necessária formação crítica, transformadora,

promotora da autonomia intelectual e da apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano, com a finalidade de construção de uma sociedade democrática e fundada na justiça social. Essa qualidade requer fundamentação teórica sólida, domínio aprofundado de conceitos pedagógicos, didáticos e de conceitos dentro de certo campo epistemológico, vivência proporcionada pelas práticas pedagógicas realizadas em estágios bem-organizados e conduzidos, reflexão crítica e desenvolvimento da atividade profissional de professor.

É nesse contexto que a minha vivência, enquanto professor formador de professores, se insere e nele me deparo constantemente com a contradição entre a concepção crítica de formação de professores e o que estabelece a política oficial de formação destes profissionais, que não só aligeira a qualidade da formação, como, inclusive, oficializa que a formação de professores para atuarem na educação básica pode ocorrer com caráter emergencial e provisório. É o que se verifica, por exemplo, na modalidade de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Tal aligeiramento e descaracterização da formação de professores causa indignação a mim e aos meus colegas de profissão que atuam com formação de professores em uma perspectiva crítico-transformadora. A necessidade de compreensão teórica aprofundada sobre a formação de professores e a busca por ampliar a formação e capacidades em pesquisa me encaminharam para as escolhas teóricas e metodológicas, a fim de estabelecer uma temática a ser desvendada durante os estudos no processo de doutoramento.

Essa busca foi alimentada por minha participação no Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, dentro da Linha de pesquisa de mesmo nome, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Nesse Grupo, minha participação especificamente na pesquisa intitulada Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI - um estudo no estado de Goiás¹ contribuiu para que minha busca se encaminhasse para a temática geral eleita para esta pesquisa — finalidades educativas escolares no século XXI.

¹ O projeto de pesquisa surgiu a partir da interlocução entre o professor José Carlos Libâneo e um grupo de pesquisadores liderados pelo professor Yves Lenoir na Universidade de Sherbrooke – Quebec – Canadá. Posteriormente, a professora Vera Maria Nigro de Souza Placco passou a integrar o projeto, coordenando uma equipe de pesquisadores na PUC São Paulo e realizou uma pesquisa sobre o mesmo tema, com objetivos e metodologia diferentes, mantendo interlocução com a pesquisa coordenada em Goiás pelos Professores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. A pesquisa Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI - um estudo no estado de Goiás tem como objetivo geral identificar e analisar concepções sobre finalidades educativas escolares presentes na literatura, em documentos oficiais, bem como aquelas expressas por diferentes agentes sociais ligados direta ou indiretamente à educação escolar (LIBÂNEO; FREITAS, 2023).

Os estudos e as atividades no Grupo de Pesquisa possibilitaram a aquisição de uma compreensão teórica sobre a questão das finalidades educativas da educação escolar, o que me levou à busca por estabelecer relações entre as finalidades educativas explícitas ou implícitas, inscritas na legislação, sobre formação de professores e a modalidade de formação pedagógica para graduados não licenciados. Essa formação está definida oficialmente pela Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. No Capítulo IV – Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, especificamente no Artigo 9º e incisos I e II. O referido artigo especifica que “Os cursos de formação inicial para profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I – cursos de graduação de licenciatura; **II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados**” (Brasil, 2015, grifo nosso). Considera-se que a Resolução, em seu Capítulo IV, Artigo 9º, Inciso II e Artigo 14, estabelece condições legais para que profissionais que já concluíram seus estudos em nível superior em cursos de bacharelado, e não especificamente em licenciatura, possam receber uma formação considerada formação pedagógica, obtendo diploma com o grau de licenciado no curso escolhido. Esse diploma permite, legalmente, que tal profissional se torne um professor na Educação Básica a partir dessa formação pedagógica para graduados não licenciados.

A análise das finalidades educativas inscritas nas políticas educacionais em conexão com a concepção de formação trazida pela Resolução n.º 2/2015, mormente com a introdução da formação pedagógica para não licenciados, tem como hipótese o entendimento de que a adoção, em um documento legal, de uma modalidade de formação pedagógica aligeirada representa, primeiro, uma visão utilitarista (instrumental) da finalidade da escola e, por consequência, da formação de professores.

Ao analisar a Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015, no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, expressa-se uma concepção de formação que possa estar vinculada à epistemologia da prática, por meio de uma formação pedagógica limitada (instrumental) e pobre em relação à atividade pedagógica, o que, sem dúvida, pode trazer repercussões desfavoráveis para a qualidade do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

A primeira questão a ser feita é: que intencionalidade está por trás de uma lei que define que qualquer profissional pode ser professor neste nível de ensino, bastando obter uma ligeira formação considerada pedagógica? A partir desse questionamento, considerou-

se sua inserção na temática das finalidades educativas da educação escolar, mas se ampliando para as finalidades da formação de professores.

Ao tratar das finalidades educativas, compreendendo-as como elementos que se inserem em um projeto explícito ou implícito de formação humana na educação escolar, entende-se que o que está posto para a formação de professores, por meio da mencionada Resolução, também reflete finalidades de um determinado projeto de formação humana.

Presume-se que uma concepção de formação de professores depende das finalidades assumidas por um sistema educacional para as escolas, ou seja, conforme o que se espera da escola, será formatado um projeto de formação profissional de professores. Desse modo, é relevante investigar e analisar quais são as finalidades educativas para a escola formuladas pelo sistema educacional brasileiro e, em seguida, as finalidades assumidas na Res. n. 2/2015 e a correspondente concepção de formação de professores.

As finalidades educativas escolares vêm sendo discutidas tanto em âmbito internacional (Lenoir, 2013, 2016; Lenoir; Adiguzel; Tupin, 2016; Lessard, 2021), quanto nacional (Libâneo, 2022; Libâneo; Freitas, 2023; Libâneo; Silva, 2019; Freitas; Libâneo; Silva, 2018; Silva, 2019; Evangelista, 2006, 2013; Pessoni, 2017; Junqueira, 2022; Costa, 2022).

Compreende-se que a educação, segundo Saviani (2015), é uma atividade social institucionalizada, hoje, por intermédio das escolas, que têm como objetivo formar os sujeitos que nelas estão por meio do processo de ensino e aprendizagem com a intencionalidade de formação do sujeito. Ou seja, é um processo de humanização para que o indivíduo possa exercer seu papel na sociedade a partir da apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados. “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2015, p. 288). O autor, ao definir educação, também destaca a importância das escolas, alegando que elas são importantes para novas gerações. Saviani (2008) se posiciona a partir de uma perspectiva de educação contra-hegemônica, a qual visa à transformação de uma sociedade, opondo-se à ordem vigente de cunho neoliberal que é conhecida como educação hegemônica ou como pedagogias hegemônicas.

Saviani (2019) considera a pedagogia histórico-crítica uma concepção cuja finalidade é promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, de forma que assegure a participação ativa e crítica na sociedade, em suas práticas do dia a dia. O autor acrescenta que, para atingir tal finalidade, é necessário que crianças e jovens tenham o domínio das

objetivações humanas, ou seja, é preciso tornar concreto a apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos constituídos pela humanidade.

Portanto, é evidente que a educação é um processo social que possui um importante papel na sociedade (Saviani, 2019), pois tem como finalidade a formação dos indivíduos e a transformação social. Em outras palavras, ela visa à transformação da sociedade e que a educação deve ser compreendida como processo de construção do conhecimento a partir de uma prática pedagógica crítica, por meio de uma relação dialética, na qual esteja presente o movimento de construção da aprendizagem pela prática pedagógica crítica, que compreende a realidade social e histórica de forma que possa compreender e mudar as questões postas à sociedade que são, predominantemente, hegemônicas.

Nesse sentido, a educação tem sido vista e compreendida como um campo de disputa entre dois projetos sociais existentes que Saviani (2008; 2019) nomeia de teorias pedagógicas contra-hegemônicas e hegemônicas. Desse modo, a partir de suas análises, compreende-se que as teorias pedagógicas hegemônicas são identificadas como as que dominam o cenário educacional atual. Representam a visão dominante sobre a educação, exercem influência sobre as práticas educativas, as políticas públicas e os currículos escolares, reproduzem as relações sociais existentes sem perspectivas de mudanças na sociedade, o que reforça as desigualdades e o predomínio da estrutura de poder. A pedagogia contra-hegemônica, compreendida, a partir das análises do autor citado, como contraposição à pedagogia hegemônica, busca questionar e superar as concepções dominantes e, em uma perspectiva crítica emancipatória, está voltada para a transformação social e construção de uma sociedade e educação igualitárias e democráticas.

Observa-se que a pedagogia contra-hegemônica possui como proposta um modelo de formação integral, por meio do qual se possa desenvolver o pensamento crítico, a participação dos estudantes na sociedade e no processo educativo (Saviani, 2019). O autor a considera fundamental para que se possa romper com o que está posto, ou seja, com a pedagogia hegemônica que é a reprodução das desigualdades sociais na educação.

Portanto, nesse sentido, existem campos em constante disputas na sociedade os quais estão duelando para que possam definir quais devem ser as finalidades educativas da educação escolar. De um lado de cunho neoliberal, conforme aponta Saviani (2008), encontra-se os defensores de uma educação com intencionalidade de manter a ordem social vigente, que se filiam às pedagogias hegemônicas; de outro, estão aqueles que se opõem a

ordem capitalista neoliberal vigente, que lutam pelas finalidades educativas conhecidas como contra-hegemônicas.

A partir do exposto, considera-se que a escola historicamente se situa em dois polos, sendo um reprodutor/adaptador e outro transformador. No contexto contemporâneo, verifica-se que há projetos sociais, políticos, pedagógicos em disputa, sendo que entre eles se sobressaem um de ordem neoliberal e outro com orientação teórico-política progressista, que empreende a crítica radical ao neoliberalismo.

A educação não é neutra e recebe influência direta do contexto social e ideológico, sendo que esta influência recai “primeiramente no conjunto do sistema educativo projetado nas políticas, nas expectativas e finalidades, nas atitudes e valores, na estrutura e conteúdo do currículo” (Gutek, 1988 apud Lenoir, 2013, p. 5). Portanto, toda organização escolar “persegue, frequentemente, por meio de discursos e práticas aparentemente neutras, uma das três finalidades seguintes: a manutenção da ordem estabelecida e a reprodução social; a evolução e a adaptação da sociedade; a transformação radical da sociedade” (Legendre, 1993 apud Lenoir, 2013 p. 5). Desse modo, as finalidades educativas escolares são elementos que vão fundamentar a organização do sistema educativo de um país de modo permeado por disputas políticas e ideológicas, podendo ser apresentadas de forma explícita ou não dentro das políticas educacionais (Lenoir, 2013) e, conseqüentemente, nos documentos oficiais.

A importância de pesquisar as concepções de finalidades educativas ganha destaque no campo das políticas e diretrizes educacionais. No âmbito das políticas educacionais, vão estabelecer normas, valores, direção de sentidos para o funcionamento da educação, bem como seus objetivos e metas curriculares e a forma de organização e gestão das escolas (Libâneo, 2013; Libâneo, 2018, 2019; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). No âmbito das teorias pedagógicas, estas antecedem a definição de finalidades educativas escolares, embora estejam atreladas aos fatores que influenciam o contexto político, social, econômico e cultural do país. As concepções de finalidades educativas escolares vão subsidiar as discussões na atualidade, proporcionando compreensão em uma perspectiva crítica transformadora a partir das reflexões produzidas sobre finalidades educativas escolares que permeiam a realidade educacional.

Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2019), a Resolução CNE/CP n. 2/2015, foi considerada uma grande conquista na área da educação, uma vez que contempla as

concepções historicamente defendidas por entidades da área, que se posicionaram a favor da Resolução, tais como:

- a) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE;
- b) Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE;
- c) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED;
- d) Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes;
- e) Fórum Nacional de Diretores de Faculdades;
- f) Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

Conforme destacado pelos autores, as entidades mencionadas, ao longo do tempo, vêm se manifestando e assinando declarações/manifestos que se posicionam em relação à política de formação de professores no Brasil, sendo defensoras da referida Resolução. Isso evidencia que a formação de professores é um campo atravessado por interesses, que se manifestam na defesa de determinado projeto de finalidades educativas para a formação de professores. Neste sentido, visualiza-se a necessidade de questionar e compreender o que significa propor diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior para a formação de professores e, sobretudo, uma Resolução que estabelece um curso de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Uma hipótese levantada foi a de que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, traz indícios de que está alicerçada na epistemologia da prática (instrumental), atravessada por orientações do Banco Mundial e da Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação às competências esperadas para a formação de professores, em uma formação nos moldes “emergencial e provisório” (Brasil, 2015).

Considera-se que a análise sobre a Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015 apresenta relevância científica ao problematizar o que se encontra por trás deste documento, oferecendo uma análise que contribui para elucidar as distintas posições sobre formação de professores, colocando no centro esta Resolução e buscando identificar a que finalidades educativas escolares ela pode estar relacionada, de modo a proporcionar uma discussão crítica sobre a relação entre finalidades educativas escolares e formação de professores para a Educação Básica, em uma perspectiva crítica contra-hegemônica à concepção neoliberal.

Formar professores em cursos de licenciatura, no Brasil, é um desafio que vem de longas datas. Gatti (2014), ao abordar a formação inicial de professores para a educação básica, manifesta inquietação devido à insuficiência do modelo de formação que nem sempre vem contribuir para a atuação dos profissionais.

Em seu estudo, Gatti (2018) apresenta algumas evidências sobre a formação de professores nos cursos de licenciaturas, constatando que, a partir de dados do MEC/INEP do ano 2017, a oferta de cursos de formação de professores se dá preponderantemente nas instituições privadas. A pesquisadora aponta um conjunto de deficiências do sistema de formação de professores no Brasil. No que se refere à compatibilidade entre a formação dos professores com formação superior e as disciplinas em que eles atuam no ensino fundamental, 46% dos professores no país estão em compatibilidade com suas disciplinas; na Região Nordeste, o percentual é de 25%, enquanto na Região Sudeste a porcentagem aumenta para 63%.

A autora sinaliza a carência de cursos de formação de professores e destaca que, no cenário atual, a formação passou pela expansão da Educação a Distância com expressiva migração dos cursos de licenciatura presencial para licenciaturas essa modalidade. Esse processo de migração não vem acontecendo com cursos de graduação (Gatti, 2014, 2018). A partir de dados apontados por Gatti (2018), evidencia-se que os cursos de licenciaturas, que antes tinham a predominância da modalidade presencial, vêm sendo transferidos para a Educação a Distância e a autora destaca que esse processo de migração é recorrente nos cursos de formação de professores. O que se pode evidenciar é uma adesão por parte de quem deseja ser professor a tal modalidade para formação inicial.

Gatti (2014) alerta que o cenário da formação de professores para a educação básica não é muito animador, devido aos vários problemas e impasses históricos que foram se acumulando. Ela nos alerta que uma das formas de enfrentamento para as licenciaturas é não ficar apenas em medidas, como decretos, normas.

Entre os problemas de formação levantados por Gatti, é relevante destacar debilidades na própria legislação, como é o caso do favorecimento de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Isso pode ser compreendido como uma estratégia de formação de professores como o próprio documento aponta “caráter emergencial e provisório” (Brasil, 2015).

A formação de professores por meio da formação pedagógica para graduados não licenciados aponta para questionamentos sobre a qualidade dessa formação, entre eles, o

“caráter emergencial e provisório”, tal como aparece na própria legislação (Brasil, 2015). Como um curso de 1000 a 1.400 horas irá proporcionar conhecimentos com domínio da ciência escolhida para cursar e, ao mesmo tempo, conhecimentos didáticos e científicos sobre a disciplina?

Como destacam Mello e Lugle (2014), a escola possui a função de humanizar crianças e alunos de forma completa, em sua máxima potencialidade “Desse ponto de vista, a formação inicial e continuada de professores deve ter como princípio o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica, visando à potencialização do desenvolvimento humano” (Mello; Lugle, 2014, p. 260). Qual formação deveria existir e como abranger esta formação visando o desenvolvimento dos alunos da Educação Básica? Presume-se que uma formação pedagógica aligeirada, como indica o dispositivo legal, não favorece o preparo profissional adequado para tantas tarefas requeridas para um ensino de qualidade, o que nos leva a pensar de forma crítica e reflexiva sobre qual educação queremos, e sobre qual formação de professores pretendemos.

A perspectiva histórico-cultural e do ensino desenvolvimental apresenta elementos que contribuem para se analisar a formação de professores. Mello e Lugle (2014) defendem a formação de professores pautada na teoria histórico-cultural e compreendem que a formação de professores nessa teoria visa potencializar a escola como local onde se promove o desenvolvimento de perspectiva humana. Para Mello e Lugle (2014), a teoria histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano a partir de uma educação que humanize, que busque formar nos alunos, que estão nas escolas, capacidades para o pensamento e máximas qualidades humanas, ou seja, permitem que o aluno aprenda a pensar, de modo que possa construir sua personalidade, ampliar o conhecimento do dia a dia, evoluindo para o conhecimento científico.

Entende-se, a partir do exposto, que o local específico para tal aprendizagem e mudanças nas capacidades do aluno, para que reelabore o conhecimento até chegar ao nível de conhecimento científico, culminando em uma formação que proporciona oportunidade de desenvolvimento de capacidades gerais para atuar de maneira autônoma na vida social e individual é a escola, o que exige ampla e aprofundada formação de professores

Longarezi (2017) esclarece que uma perspectiva crítica e humanizada deve ser assumida pela sociedade. Desse modo, ela deve buscar a transformação, identificando e

assumindo uma educação que vai além de uma perspectiva reprodutora, um projeto educativo que deve ser pensado de forma a superar a dimensão reprodutiva.

Uma busca de trabalhos tendo em vista verificar o que já foi estudado sobre o tema formação pedagógica para graduados não licenciados foi realizada, em dezembro de 2023, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nessa busca, foram utilizadas como palavras-chave cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Como resultado, constatou-se a ausência de estudos e pesquisas em relação aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, o que reforçou a necessidade de realização do presente estudo.

Discutir essa proposta estabelecida pela Resolução mencionada pode oferecer uma visão crítica quanto ao que se estabelece nessa normativa, suprimindo uma lacuna no seu estudo dentro do contexto das políticas atuais de formação de professores no Brasil. Este estudo justifica-se cientificamente, no campo da educação e especificamente na temática formação de professores, por apresentar uma abordagem original ao estabelecer relação entre finalidades educativas da educação escolar e finalidades da formação de professores nos cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados, em um contexto atravessado pelas reformas neoliberais e influências de organismos internacionais. Pode, ainda, subsidiar uma compreensão teórica crítica sobre o propósito da formação de professores para a educação básica em conexão com o propósito da educação neste nível de ensino.

A referida formação pedagógica para graduandos não licenciados, nos moldes constantes da Resolução em análise, repercute em toda sociedade, uma vez que impacta de forma direta as novas gerações que serão formadas por estes futuros professores. Sendo assim, o estudo das finalidades da formação de professores, articulado com as finalidades educativas da educação escolar, tem relevância social na medida em que permite desenvolver a reflexão sobre qual formação de professores queremos para a atual e as próximas gerações.

Desse modo, partiu-se da seguinte indagação: em que medida finalidades educativas para a escola, definidas nas políticas oficiais, se projetam nas concepções de formação de professores inscritas na Resolução n.º 2/2015 e como incidem na qualidade social e pedagógica de cursos de formação de professores para a Educação Básica?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções de finalidades educativas da educação escolar nos documentos legais e como elas se projetam nas concepções de formação de professores tal como inscritas na Resolução CNE n.º 2/2015 (e Parecer correspondente) e os desdobramentos para a qualidade social e pedagógica dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Os objetivos específicos foram:

a) investigar e analisar as finalidades educativas da educação escolar nas políticas educacionais no Brasil e as implicações na concepção de formação de professores;

b) analisar a Resolução n.º 2/2015² e Parecer correspondente, em relação às concepções de formação presentes nesse documento;

c) discutir as implicações dessas concepções na formação profissional de professores no contexto brasileiro;

d) contribuir para repensar e rediscutir as finalidades e a realização da formação de professores numa perspectiva crítica em oposição à orientação neoliberal.

A abordagem que orientou a investigação proposta é o materialismo histórico-dialético, que explica haver, no processo do conhecimento, uma relação sujeito-objeto que permite a análise da gênese do objeto em suas determinações sociais e históricas, relacionadas aos fatores do contexto e às relações explícitas e não explícitas que contribuem para sua constituição (Pires, 1997; Gadotti, 1988; Sousa, 2014; Bressan; Brzezinski, 2022; Benite, 2009).

Por intermédio do movimento entre a totalidade e a particularidade que envolve o objeto da pesquisa, a totalidade como categoria central do método é histórica e social, o movimento que ora se realiza vai do singular, analisado por meio da formação de professores, ao particular, que é a formação de profissionais que buscam cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (Sousa, 2014; Gadotti, 1988; Benite, 2009).

Parte-se da realidade aparente que se configura pela Resolução; sendo assim, ela é o ponto de partida que está colocado como aparente para problematizar e realizar a análise do que revela as finalidades educativas presentes na Resolução, desvelando a essência que, em sua finalidade, não traz indícios de neutralidade (Gadotti, 1988).

² Cabe informar que nesta Tese a Resolução n. 2/2015, em sua grafia estará como Resolução nº 2, de julho de 2015 e n. 2/2015, ambas as maneiras de representação por escrito compreendem à mesma Resolução em análise.

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1.º) como **dialética**, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2.º) como **materialismo**, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (Gadotti, 1988, p. 22, destaques no original).

Desse modo, torna-se possível interpretar, de forma crítica e reflexiva, a questão da relação entre finalidades educativas da escola na legislação educacional e como aparecem na Res. n. 2/2015 e a concepção de formação de professores inscrita nessa mesma Resolução, tendo em vista que ela não é neutra e que possui finalidades educativas em sua constituição. “Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida” (Pires, 1997, p. 84).

Busca-se, por meio das categorias que fundamentam o materialismo histórico-dialético, a essência do objeto investigado a partir de Masson (2007) e Martins e Lavoura (2018). Portanto, adota-se como categorias principais neste estudo a historicidade e a totalidade:

[...] a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo em síntese conforme o contexto, com a necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (Sousa, 2014, p.2).

A partir da abordagem materialista histórico-dialética, busca-se um diálogo em que se estabeleça o reconhecimento do conhecimento científico como construção histórica, por meio do todo para as partes e das partes para o todo, em busca de desvelar o que não está posto, ou seja, esclarecer questões históricas, políticas, sociais de forma crítica e reflexiva, visando interpretar a realidade e promover, por intermédio dessa interpretação, a transformação social. Desse modo, conforme Martins e Lavoura (2018), o materialismo histórico-dialético pode trazer contribuições para as investigações realizadas na área da educação. Este método proporciona possibilidades para compreender a realidade na qual estamos inseridos a partir de uma análise com perspectiva crítica transformadora da realidade:

[...] compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-

dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

A educação, dentro do método materialista histórico-dialético, é compreendida como processo ou, como Pires (1997) destaca, o meio de instrumentalizar para conhecer a realidade da educação é descobrir como funciona a organização histórica da humanidade pela via do pensamento. Assim:

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Dessa forma, o materialismo histórico-dialético é compreendido por Bressan e Brzezinski (2022) como uma possibilidade de transformação da realidade “O Materialismo Histórico-Dialético compreende a realidade viva, dinâmica, com conflitos e movimento” (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 3). Esta abordagem busca, de forma crítica, analisar e compreender os fenômenos sociais, históricos por meio da interação entre as relações sociais. Para tanto, considera a contradição e as transformações que ocorreram e ocorrem na sociedade; por isso este método dá importância a alguns fatores de análise, como políticos, econômicos e sociais, que influenciam no desenvolvimento e na transformação de uma sociedade.

Nesse sentido, compreender a categoria história dentro do Materialismo Histórico-Dialético é ter consciência da realidade por meio da história, da política, do diálogo que se estabelece na contradição da história, ou seja, significa compreender o mundo por intermédio de visões dos processos sociais e históricos. Portanto, busca-se o método o materialismo histórico-dialético porque “[...] uma vez que este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar, expor as estruturas de desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais, significando um rompimento com o pensar da ideologia dominante” (Benite, 2009, p. 9). Sendo assim, a pesquisa dentro do método materialismo histórico-dialético é uma forma de construção do conhecimento, a qual está em busca de respostas que são colocadas pelo pesquisador que está em constante

movimento de construção do pensamento intelectual, também, “[...] possibilita compreender melhor as contradições da sociedade capitalista” (Masson, 2007, p. 106) ao oferecer uma perspectiva crítica ao analisar as estruturas sociais ou as grandes estruturas que detêm o monopólio do poder econômico, de forma que venha, pela crítica, promover a mudança social.

Assim, busca-se transformar a realidade pela tomada de consciência e do movimento intelectual para que se possa compreender como os homens estão organizados em sociedade e como se dão suas relações e reações um com os outros na sociedade e, sobretudo, nas políticas educacionais a fim de responder à realidade vivida, uma vez que “[...] a totalidade tornou-se conceito científico ou demanda metodológica, pois, para o Método Dialético, o conhecimento da realidade implica indagar o que é real [...]” (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 9). A partir de tal indagação sobre o que é real, entende-se que a categoria totalidade está presente na dialética em sua integralidade na busca de um amplo movimento do geral para o particular, estabelecendo relações entre si pela via da contradição, ou, “Conhecer a realidade significa aceitar a totalidade e a atividade humana como processo inacabado” (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 9).

A partir dessa concepção sobre a produção de conhecimento e considerando o objeto de estudo, optou-se por realizar a investigação utilizando-se os procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e análise documental. Entende-se que a pesquisa bibliográfica é uma abordagem metodológica que se caracteriza pela pesquisa por obras sobre o assunto delimitado para um estudo. A seleção se dá na busca por obras, dentre elas livros, artigos científicos, dissertações, teses entre outras obras que abordem o tema. “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65).

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se, segundo Pizzani et al. (2012), em um levantamento científico das principais obras teóricas constituídas na literatura, que pode ser realizado em livros, periódicos, artigos de jornais, *sites* da internet e outras tantas fontes existentes.

A pesquisa bibliográfica permitiu acessar a discussão e análise sobre as finalidades educativas da educação escolar, estabelecendo sua relação com a formação e professores no Brasil. Para identificar fontes bibliográficas, a busca começou em livros e, em seguida, buscou-se em periódicos científicos. Incluiu-se, também, a busca na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A pesquisa bibliográfica exige, de acordo com Lima e Miotto (2007), uma constante vigilância epistemológica no sentido de não seguir por caminhos aleatórios, de modo que não se perca na busca de soluções do objeto de estudo e que se assegure um diálogo crítico com o material produzido.

Como informado, a busca de trabalhos, tendo em vista verificar o que já foi estudado sobre o tema formação pedagógica para graduados não licenciados, resultou na constatação da ausência de estudos e pesquisas em relação aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, sendo este um indicativo da necessidade de realizar o estudo proposto.

Os procedimentos foram a análise documental e a pesquisa bibliográfica. A análise documental considerou a definição de pesquisa documental descrita por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), busca de materiais que ainda não passaram por tratamento analítico. Assim, definido o objetivo de análise da Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), além de outros, passou-se à leitura da Resolução e seleção específica de seu conteúdo, tendo em vista atingir os objetivos da pesquisa. Foram realizadas anotações, bem como identificados os pontos-chave a serem utilizados com a finalidade de responder as questões de pesquisa. A sistematização da análise destes pontos-chave e a interpretação foi estruturada e apresentada por meio de quadros.

Ainda sobre a pesquisa documental, segundo Lima Junior et al. (2021), ela é uma metodologia de investigação científica que pode ser utilizada pelo investigador, conforme apontam (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), para captar o fenômeno presente nos documentos que serão analisados e trazer as contribuições para a área em que se realiza a pesquisa. Neste estudo, a área é a educação e o fenômeno, cuja presença se buscou nos documentos, foi: finalidades da formação de professores em sua articulação com finalidades da educação escolar.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada

como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 58).

Os dados obtidos, segundo os autores supracitados, são dados encontrados em documentos, podendo estes serem oficiais ou não; nesse sentido, ao pesquisador cabe extrair as informações contidas dentro destes documentos por meio da coleta e análise de dados para que possa compreender o que se busca no seu objeto de estudo. A pesquisa documental é compreendida como “[...] aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno [...]” (Lima Junior et al., 2021, p. 42).

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) através da NBR 6023:2002 define documentos como sendo “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros.” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002, p. 2). Portanto, classifica-se, como documentos materiais que possuam informação para consulta, como resoluções, decretos, pareceres, desde impressos e manuscritos a eletrônicos, incluindo, também, os de natureza sonora.

Sobre a escolha do documento, os autores Kripka, Scheller e Bonotto (2015) afirmam que o pesquisador, ao escolher os documentos, deve delimitar o que será investigado, observando que a fonte de pesquisa irá depender do problema para o qual se busca uma resposta. No momento da escolha, a seleção e a busca por respostas não podem ser aleatórias. O pesquisador, nesse sentido deve fazer a escolha do documento de forma que este esteja em acordo com seu objeto de estudo, não realizando escolhas que não sejam compatíveis com o que se propõe a pesquisar em seu objeto de estudo.

O principal documento analisado nesta pesquisa é a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, documento oficial do Governo Federal. Mas, também, são analisados outros, como: Resolução CNE 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017; Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019 e Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de

dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica a (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Neste texto, apresenta-se o relatório da pesquisa estruturado em três capítulos, contendo, ainda, a introdução e as considerações finais.

O esclarecimento conceitual do tema e sua contextualização se deu a partir das principais fontes: Sousa (2014), Saviani (2007, 2008, 2013, 2018), Vieira e Farias (2011), Martins (2009), Libâneo (1994), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Vieira e Lima (2011), Frigotto e Ciavatta (2003), Oliveira (2009) e Jinkings e Cleto (2016).

A discussão sobre a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica envolve a compreensão e reflexão de bases epistemológicas para a formação de professores que analisem, de forma crítica, o atual contexto permeado pelas estruturas sociais definidas pelo neoliberalismo. A formação de professores selecionada para este estudo faz a defesa de uma perspectiva progressista de educação, que está voltada para a transformação social, uma formação de professores que permita o envolvimento na prática pedagógica com proposição de mudança social, pela relação teoria e prática, de modo que esta seja capaz de promover a conscientização e a autonomia intelectual. Dessa forma, espera-se que haja a participação ativa dos estudantes na sociedade e, conseqüentemente, ocorra sua transformação. Portanto, a discussão sobre a formação de professores como formação para transformação está alinhada à epistemologia da práxis e nossa investigação teve como referências os autores: Limonta e Silva (2013) e Silva (2011, 2017, 2018).

O Capítulo I desta tese, intitulado *Finalidades educativas escolares e formação de professores no Brasil: breve incursão histórica*, investiga e analisa as finalidades educativas da educação nas políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, e sua implicação na concepção de formação de professores. A partir desse contexto dos anos de 1990, busca-se analisar a Resolução n. 2/2015 em relação à concepção de formação de professores, presente no Brasil, desde 1990 aos dias atuais.

As finalidades educativas escolares, a globalização e o neoliberalismo são conceitos apresentados e discutidos de forma crítica e reflexiva, evidenciando que a educação está submetida ao que determina o sistema capitalista neoliberal globalizante; por isso, ela passa a ser estruturada para fomentar o desenvolvimento neoliberal. Neste estudo, busca-se estabelecer a definição de finalidades educativas escolares e a relação entre educação e neoliberalismo.

Em seguida, apresenta a relação entre as finalidades educativas e o que prevê a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estabelece finalidades educativas escolares para as próximas décadas. Na sequência, o estudo traz a reflexão sobre finalidades epistemológicas educativas curriculares. Além disso, é analisada uma possibilidade antineoliberal de finalidades educativas escolares, a qual é entendida como a visão dialética histórico-cultural e o currículo de formação cultural e científica.

O capítulo II, *Finalidades educativas escolares a concepção liberal e a concepção progressista: implicações para a formação de professores da educação básica*, abarca as políticas educacionais presentes na educação brasileira a partir da LDBEN/96 permeada pelo neoliberalismo. Orienta-se o estudo numa perspectiva contra-hegemônica, sobretudo para a formação de professores. Para delimitação política e histórica, o estudo abarca o período a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei n.º 9.394, Lei está que trouxe alterações na organização escolar brasileira; anos depois é aprovada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que, em sua constituição política e histórica, foi elaborada dentro de um contexto no qual o país estava envolto pelas políticas neoliberais, o que fica em evidência, no âmbito de sua aprovação, é uma aproximação com a epistemologia da prática dada ao contexto político no qual o país se encontrava.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada.

O capítulo III, *Finalidades educativas escolares a partir da resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 – formação de professores e formação pedagógica para graduados não licenciados*, tem em vista repensar as finalidades educativas escolares a partir da formação de professores, numa perspectiva que se opõe à lógica neoliberal. Ele traz uma reflexão sobre a Resolução n.º 2/2015, especificamente sobre o capítulo IV, Artigo 9º, Inciso II sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, examinando qual a finalidade educativa presente na Resolução e quais serão os impactos para a Educação Básica no país a partir de uma compreensão de educação crítico-emancipadora que tem a proposta de formação de professores alicerçada na epistemologia da práxis.

E, por fim, são apresentadas reflexões a partir da análise crítica da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, realizando-se, também, uma comparação entre a mencionada Resolução e a BNC-Formação de Professores no que se refere à proposta de cursos de

formação pedagógica para graduados não licenciados. Isto posto, indica-se que ambos os documentos legais se inserem em uma proposta de formação emergencial, evidenciando, a partir de análise de Rodrigues e Kuenzer (2007), estarem alicerçados em uma expressão da epistemologia da prática.

Esta pesquisa insere-se nos discursos e práticas que compreende como finalidade da educação escolar a transformação radical da sociedade. Nessa concepção, uma das posições sobre os fins da educação é a que compreende ser ela o meio pelo qual se promove o acesso ao conhecimento e a formação das capacidades humanas incorporadas nas ciências, nas artes e em todos os conhecimentos mais elaborados, como condição essencial ao desenvolvimento humano crítico (Freitas; Libâneo; Silva, 2018; Libâneo, 2022).

CAPÍTULO I

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

Este capítulo busca investigar e analisar as finalidades educativas da educação escolar nas políticas educacionais no Brasil e suas implicações na concepção de formação de professores e analisar a Resolução n.º 2/2015 e Parecer correspondente, em relação às concepções de formação presentes no contexto brasileiro. Para isso, é necessário caracterizar finalidades educativas escolares do século XXI e suas propostas para a educação, bem como compreender as finalidades educativas escolares, relacionando-as com as atuais orientações políticas estabelecidas pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no país para o século XXI.

O capítulo foi desenvolvido a partir de uma visão crítica por meio de um amplo movimento do geral para o particular para apresentar possibilidades explicativas no que se refere às políticas concebidas pelos organismos internacionais. Portanto, este capítulo busca, na categoria totalidade, estabelecer um movimento dialético ente o geral e o particular, em particular a relação do Brasil e as políticas neoliberais do Banco Mundial, e geral quando se refere às orientações dos organismos internacionais e a promoção de suas políticas educacionais para o país.

1. 1 Finalidades educativas escolares: globalização e neoliberalismo

Refletir, identificar e compreender as FEE, no século XXI, requer uma contextualização histórica pontual no que se refere à educação de modo geral e, sobretudo, a escola a partir da década de 1990, uma vez que, no âmbito educacional, as finalidades educativas remetem à filosofia, sociologia, história e política.

Para compreensão de finalidades educativas, é importante examinar o que a escola no século XXI visa com seu processo de formação, dentro de uma possibilidade política educacional, sendo que a escola está inserida em um contexto político educacional, portanto, compreende-se que a forma como a escola se organiza, explicitamente ou implicitamente, resulta em finalidades educativas, as quais podem ser verificadas pelas manifestações dentro do currículo e dentro do posicionamento intelectual de quem compõe determinado grupo escolar.

A conceituação de finalidades educativas se apresenta com muitos sentidos, o que a caracteriza como sendo de definição complexa (Lenoir, 2013). Neste tópico, busca-se abordar a concepção de educação introduzida no Brasil, a partir dos anos 1990, a fim de mostrar que as finalidades educativas escolares do século XXI implicam a formação de professores a partir de uma visão neoliberal de educação, tendo como base o que Laval (2019) nomeia como razão econômica ou um novo modelo de educação que sujeita a escola a esta razão.

A partir das análises de Laval (2019), evidencia-se que a educação está submetida à lógica econômica neste período. No entanto, o que se propõe nesta Tese é um posicionamento contra a perspectiva neoliberal que está projetada para a educação.

A educação escolar compreendida dentro do contexto do neoliberalismo passa a ser reestruturada para o atendimento ao sistema capitalista neoliberal. O capitalismo, em seu processo de estruturação, passa a integrar a economia em várias áreas, como: a própria área econômica, as áreas de tecnologias e informática, telecomunicações e privatizações de órgãos estatais como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

O capitalismo lançou-se, no final do século XX, em um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, o qual compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzido pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais, em específico de mercado universal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.84).

Os autores supracitados nos esclarecem que o processo acelerado de integração e reestruturação é chamado de globalização. “Dito de outro modo, a globalização pode ser entendida como uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de nova ordem econômica mundial” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 85). Esta nova ordem econômica mundial se configura em uma ordem que não entra em declínio pelo seu forte poder de se estruturar e, nos momentos de crise, reestruturar-se; portanto, a globalização e o capitalismo são moedas de uma mesma face.

Ianni (1998), ao referir à globalização, especifica que “O processo de globalização aparece de forma particularmente acentuada no âmbito das ideologias que se criam e recriam, ou mesclam e degladiam” (Ianni, 1998, p. 27). Isso confirma que, dentro deste grande processo de globalização, as ideologias são criadas e recriadas e se mesclam para atender seus interesses que são os interesses de quem detém o poder econômico. A globalização está a serviço da hegemonia do capital financeiro, por isso, criam e se recriam, porém nunca entram em crise pelo alto poder de se organizar e se reestruturar.

Entende-se que a globalização é uma interconexão e interdependência que aproxima os países, em um processo no qual expande a economia, aproximando, assim, países em todos os seus âmbitos, como social, econômico, cultural e político, ligando a economia mundialmente, um movimento que conecta diferentes lugares do mundo de forma mais rápida. Hoje, por meio dos meios de comunicação, não existem barreiras para estabelecer contatos; assim, por meio dos avanços tecnológicos, a globalização está presente no comércio mundial e na produção e no consumo. “A globalização pressupõe, por isso, a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 85). A racionalidade econômica está ligada ao sistema capitalista, o qual racionaliza a vida das pessoas a partir de uma perspectiva econômica gerencial, que se vivencia no mundo atual, onde os interesses do capital se sobrepõem aos interesses individuais, coletivos e democráticos. A globalização submete-se à racionalidade econômica, a qual tem o mercado como eixo regulador de suas ações.

Ianni (1998), em seus estudos, já pontuava sobre a globalização e afirmava que, com o processo de globalização, o mundo passou a ter a impressão de que se transformou em uma complexa fábrica global. O autor acrescenta que:

Simultaneamente, dá-se a globalização das forças produtivas e das relações de produção, ainda que de maneira desigual, contraditória e simultaneamente

combinada. Sob as suas diversas formas, o capital atravessa territórios e fronteiras, mares e oceanos, englobando nações, tribos, nacionalidades, culturas e civilizações. Juntamente com o capital, sob suas diversas formas, globalizam-se as tecnologias de todos os tipos, compreendendo crescentemente as eletrônicas e informáticas. A informática concretiza, agiliza e generaliza os processos decisórios, favorecendo a dinâmica das empresas, corporações e conglomerados (Ianni, 1998, p. 28).

O Estado, dentro do contexto de globalização e racionalização, propõe que ele não regule suas ações, que não intervenha nas ações do mercado, pois o mercado se autorregula de acordo com o que ele tem para ofertar por meio da lei da procura. Dessa forma: “Essa racionalidade exclui a regulação do mercado pelo Estado, já que entende que aquele tende a equilibrar-se e autorregular-se segundo a lei natural da oferta e da procura” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 85).

Os autores mencionados elencam as manifestações que são mais fortemente sentidas e percebidas pela globalização, como: a) produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; b) automação, informatização e terceirização da produção; c) implementação de programas de qualidade total e produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica); d) demissões, desemprego, subemprego; e) recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social; f) diminuição dos salários e do poder sindical; eliminação de direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho; g) desqualificação do Estado (como promotor do desenvolvimento econômico e social) e minimização das políticas públicas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A globalização impulsionou, por intermédio da comunicação e do transporte, um movimento de competição organizado pelo sistema capitalista. Em sua aparência, se verifica um movimento de mercado que em si carrega somente benefícios por desenvolver as redes geográficas pela integração entre países, povos, culturas.

Com a globalização, há uma tendência à padronização cultural “A globalização constitui-se num fenômeno amplo de padronização de valores, de costumes e de consumo em esfera mundial; porém, o dinamismo da mesma não tem resultado em equidade político-econômica nem cultural” (Leme, 2010, p. 125). Essa padronização cultural, por intermédio da globalização, chega pela via do avanço das tecnologias da informação e comunicação, por meio de filmes de outros países, das redes sociais, que nos dão a possibilidade de conhecer outras culturas, outros costumes de outros lugares.

Com a globalização, padroniza-se o comportamento humano desde a alimentação, como, por exemplo, sanduíches americanos, as comidas prontas que são incorporados à alimentação, até vestimentas, aumentando seus mercados e marcas. Com isso, o mercado se expande e há a necessidade de maior produção da marca, o que pode ocasionar de uma determinada marca possuir sua empresa em um país, porém, a confecção ser realizada em países diferentes.

As mudanças culturais e sociais são nítidas. A globalização carrega em si o fenômeno da exclusão, o aumento das desigualdades entre ricos e pobres, que se acentuam por meio do processo desigual do sistema capitalista. “Uma das principais contradições no que concerne à exacerbação das diferenças neste processo de globalização talvez ainda seja as diferenças entre os países do Norte e os países do Sul” (Leme, 2010, p. 127). Os países considerados desenvolvidos – Norte – continuaram nesse processo de globalização a serem desenvolvidos e os países do Sul se mantiveram a situação de desenvolvimento e submissão.

Embora o termo globalização possa sugerir a ideia de inclusão de todos os países, regiões e pessoas que se adequem aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, o que se percebe, de modo geral, é a lógica de exclusão da maioria (pessoas, países e regiões), que ocorre porque essa etapa do capitalismo é orientada pela ideologia do mercado livre (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 87).

Com a globalização, há uma disputa acirrada entre mercados. As grandes empresas, ao mesmo tempo em que ofertam empregos, já os retiram à medida que conseguem seus lucros e deixa de tê-los, como expressam Santos e Casteletto (2019):

Vide casos de países subdesenvolvidos como Vietnã, Camboja, Indonésia, Malásia, dentre muitos outros países do sudeste asiático, que tem recebido empresas estrangeiras (devido a fatores “locacionais”, como mão de obra barata), gerando subemprego. Na menor situação de crise, essas empresas fecham suas filiais, gerando desemprego em países que já passam por miséria. E isso não é diferente com o Brasil (Santos; Casteletto, 2019).

Nesse contexto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sinalizam que, na globalização de mercado, no processo de inclusão e exclusão, as empresas rompem as fronteiras e enfraquecem os governos, da mesma forma que fazem os mercados se unirem e se dispersarem, impondo a lógica da exclusão quando eles se dispersam, ao mesmo tempo em que se aproximam do mundo da produção. Os autores enfatizam que “A marca mais

distintiva dessa transformação do capitalismo no final do século XX e início do século XXI é a chamada *acumulação flexível do capital*, que ocorre em um sistema integrado” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 87, destaques dos autores). A acumulação flexível tem como característica o aparecimento de processos de trabalhos flexíveis, uma nova forma de o trabalhador oferecer seus trabalhos ao mercado, na qual o mercado passa a flexibilizar os contratos que, por hora, passam a ser temporários, as fábricas passam a funcionar em outros países ou em outras regiões, as mercadorias são fabricadas por demanda ou de acordo com as encomendas. O processo de acumulação flexível:

[...] ocorre em grande parte, graças à atuação das corporações mundiais ou transnacionais, como Mitsubishi, Coca-Cola, Unilever, Nestlé, PepsiCo, Texaco, BP, Honda, France Telecom, General Motors, Ford, Volkswagen, Renault, Shell e outras, que atuam praticamente em todos os países. Os funcionários, prédios, máquinas e laboratórios dessas empresas estão, na maior parte das vezes, em unidades fora dos países de origem, assim como seu faturamento (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 88).

Os autores, também, registram que essa dispersão geográfica, ou essa distribuição da produção, não impede a migração dos trabalhadores que são qualificados e que vão para os países desenvolvidos, pois nestes estão as sedes das grandes corporações mundiais. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser formal, dispersa-se, espalha-se, não é sindicalizado, diversifica-se e se torna mais escasso (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). “Portanto, essa etapa do capitalismo especialmente no tocante à flexibilização e desregulamentação do trabalho, consegue acirrar duas contradições básicas: *educação-exploração no novo processo produtivo e inclusão-exclusão social no processo de globalização*” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 89, destaque dos autores). Evidencia-se, portanto, que essa etapa precariza as relações de trabalho e o intensifica, favorecendo as demissões, uma vez que intensifica o trabalho por tempo indeterminado e flexibiliza os direitos trabalhistas.

O que fica evidente, nos dias atuais, é uma tendência que está em movimento no Brasil, na qual o mercado, por meio da globalização, busca mão de obra barata, porém qualificada, preferencialmente em um país em desenvolvimento, onde não tenha regulamentação do Estado com os direitos trabalhistas para que, assim, possa vir a explorar tal mão de obra.

Os efeitos da globalização se tornam mais intensos com a nova ordem política mundial o neoliberalismo que passa a se expandir pelo mundo. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sinalizam que tudo se deve ao avanço do neoliberalismo de

mercado e à queda do socialismo real, que data do final dos anos de 1980, e junto ao desmonte da ordem econômica, que havia sido constituída pelos estados nacionais.

Esses efeitos da globalização passam a se intensificar no fim dos anos de 1980, pois as regras que fazem a defesa da liberdade de mercado, ao mesmo tempo propõem restrições ao Estado interventor, para que este não venha a intervir na economia, deixando que ela seja regulada pelo mercado. Nesse sentido, há a abertura econômica de mercado, o que resulta em empresas multinacionais, por exemplo, começarem a entrar no país, as ações que visam proteger os direitos dos trabalhadores, que funcionam como uma rede de proteção, começam a enfraquecer; no âmbito econômico, as empresas multinacionais recebem incentivos tributários, tendo uma redução na cobrança dos impostos:

A abertura econômica e a crescente limitação dos poderes dos Estados nacionais têm como extensão a ampliação da autonomia do mercado mundial, a interdependência econômica e o aumento do poder transnacional. O poder decisório do capital transnacional não é desconcentrado e desarticulado, como pode parecer em um primeiro momento; ao contrário, é cada vez mais articulado e concentrado. De um lado, o poder global concentra-se, crescentemente, nas forças de mercado, ou seja, nos grandes grupos financeiros e industriais (corporações), que, em combinação com o Estado, definem as estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações econômicas e os ajustes político-financeiros (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 93).

A medida em que os países foram aderindo à globalização e ao sistema capitalista neoliberal, eles se abriram, simultaneamente, para o sistema econômico que passa a ser integrado devido à globalização; nela, os países são vistos como grandes mercados. Os grandes grupos financeiros passam a ditar as normas que, em seu discurso, trarão desenvolvimento aos países. Conforme os autores supracitados, as grandes corporações, junto ao Estado, vão definir as estratégias para o desenvolvimento:

De outro lado, o poder de decisão ocorre nas instâncias mundiais de concentração do poder econômico, político e militar, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o grupo dos oito países mais ricos ou poderosos (G8), a Organização do Trabalho do Atlântico Norte (Otan), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Bird), o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Além dessas instâncias, é preciso considerar o papel socioideológico (sic) desempenhado por outras organizações mundiais, como a Organização da ONU para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e as organizações não governamentais (ONGs) (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 93).

Os autores esclarecem que as grandes corporações transnacionais são controladoras da ordem mundial, pois estas têm poder de deliberação em vários campos, como: econômico, político, militar mundial; tais corporações, no que se refere ao projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo, são responsáveis pelo monitoramento das políticas de ajuste sociopolítico-econômico que fazem parte do interesse da burguesia mundial. Dentre estas estruturas de poder, destacam-se as mais poderosas, de acordo com Ianni (1998):

Porém, as mais poderosas estruturas de poder são as corporações transnacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Bird) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que dispõem de recursos financeiros, técnicos e organizatórios, mobilizando ciência e técnica, equipes e aparatos, para diagnosticar, planejar e pôr em prática decisões que influenciam as economias de cada uma e todas as nações, assim como da economia mundial (Ianni, 1998, p. 29).

Essas estruturas de poder são representadas pelas grandes corporações e estão presentes em todos os países. Elas são conhecidas como transnacionais. Junto a estas estruturas de poder e dominação econômica estão o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, bem como a Organização Mundial do Comércio, que são instituições financeiras que atuam, sobretudo, em países em processo de desenvolvimento, concedendo empréstimos por meio de cooperação financeira.

Os países detentores do poder econômico, junto com as instituições de cooperação financeira, são os países que compõe o G8 – Estados Unidos, Canadá, França, Reino Unido, Alemanha, Itália, Rússia. Esse grupo de países favorece a hegemonia por intermédio da globalização. Em suas conferências, eles tratam de temas, como: questões relacionadas às mudanças climáticas, que é uma pauta de ordem mundial; assuntos direcionados a saúde, como insegurança alimentar; conflitos entre países, sobretudo, os advindos dos embates para a disputa do petróleo e temas que podem vir a colocar sob ameaça a vida e a paz dos países, como o terrorismo.

Esses países são considerados como grandes potências mundiais e que, uma vez ou outra, acabam entrando em desacordos devido a seus interesses políticos; porém, de forma geral, eles têm obtido êxito em seus projetos, como difundir a ideia de globalização, estabelecendo uma agenda de consolidação das políticas neoliberais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) listam uma série de itens que essas potências mundiais têm conseguido:

Embora ocorram conflitos por causa de interesses divergentes, as decisões do G8, no tocante à nova ordem econômica mundial, correspondem à cota de poder de cada país no interior do Estado global. Desse modo, essas potências mundiais têm conseguido:

- a) atender aos interesses do capital transnacional;
- b) controlar os riscos da sociedade global;
- c) instalar um sistema de rápida advertência aos mercados emergentes de países de Terceiro Mundo;
- d) impor uma hierarquia de poder transnacional;
- e) *implementar as políticas neoliberais nos países pobres ou em desenvolvimento e disseminar a visão de mundo neoliberal, isto é, de uma sociedade regida pelo livre mercado* (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 95, destaques dos autores).

O que se verifica, desde então, é a crescente proposta da globalização por meio de seus países de instituição, cumprindo com seu intento de globalizar o mundo aliado ao neoliberalismo de mercado.

1.2 Finalidades educativas escolares: relação neoliberalismo e educação

Compreender o que é o neoliberalismo na educação de forma crítica e reflexiva, atualmente, se constitui em uma atividade intelectual de grande esforço, sobretudo, para se posicionar de forma crítica e reflexiva, sendo que, neste percurso intelectual, nos deparamos com significados e vários posicionamentos para a referida compreensão.

Pessoni (2017) fundamenta-se em Gentili (1996) para esclarecer que o neoliberalismo é uma corrente ideológica que promoveu o capitalismo. Ele descreve que “advindo do fracasso dos ideais socialistas que não conseguiram dar uma resposta significativa aos anseios sociais.” (Gentili, 1996, p. 25). O neoliberalismo, portanto, é uma forte ideologia política e econômica a qual faz a defesa da liberdade individual e do livre mercado, bem como defende a redução das atividades do Estado na economia. Essa doutrina socioeconômica advoga a liberdade individual e junto a ela está o livre mercado e a privatização que passam a ser palavras do vocabulário neoliberal. Em âmbito social, acarreta, pela competitividade e concorrência econômica, desigualdades sociais, uma vez que os interesses mercadológicos se sobressaem aos interesses sociais e humanos.

A influência neoliberal, na área pública, conforme mostra Laval (2019), vem sofrendo ataques constantes. Na área da educação, alavanca a mercantilização do ensino, contribuindo para a disseminação da ideia de privatização, enfraquecendo as instituições públicas, induz à lógica de resultados aferidos por avaliações padronizadas. O neoliberalismo nega particularidades presentes na constituição social do sujeito. Ao negar a

formação integral dos alunos, aumenta a exclusão educacional das crianças, jovens e adultos que estão presentes nas escolas públicas brasileiras e promove uma formação por meio de um currículo instrumental, voltado para responder avaliações e empregabilidade imediata.

Em se tratando de educação e manutenção da ordem neoliberal, Laval (2019, p. 33) mostra que o neoliberalismo atual “não veio para transformar a escola de uma hora para outra” e que “Desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o ‘espírito do capitalismo’”. Para o autor, o que se tem de neoliberalismo no presente se trata de uma atualização madura da sociedade de mercado que, há tempos, vem estruturando as ideias neoliberais.

A educação como instância de formação humana tem grande importância na busca pela compreensão crítica e reflexiva para se posicionar contra o neoliberalismo como via de constituição de sujeitos emancipados, uma vez que, a partir da referida compreensão, identificam-se elementos que definem finalidades educativas escolares dentro da atual conjuntura, sendo que o neoliberalismo em si está permeado no modo de produção voltado para atender o sistema capitalista ou o mercado. Miranda (2020) traz elementos importantes para reflexão crítica sobre o desenvolvimento do capitalismo e neoliberalismo atualmente.

A fase atual do desenvolvimento do capitalismo, caracterizada especialmente pelo neoliberalismo e pela financeirização do capital, vem produzindo resultados extremos relativos ao aumento da concentração de riqueza, ao aprofundamento brutal das desigualdades sociais e ao incremento de novas e ainda mais deletérias formas de exploração da força de trabalho. Nesse compasso, está em curso também a escalada do conservadorismo, intensificado pelos movimentos de extrema-direita, que cerram trincheiras em defesa dos interesses do capital, não importa o quanto sejam destrutivos os seus resultados (Miranda, 2020, p. 1).

A atual fase do capitalismo mundial visa aumentar seus lucros de qualquer modo em sua forma de organização. Ele concentra riqueza em uma mínima parcela da sociedade; em contrapartida, a outra parcela, que são os trabalhadores que vendem a sua força de trabalho, está imersa em uma profunda desigualdade social acarretada pelas políticas de cunho neoliberal; aumenta-se, assim, a miséria entre os trabalhadores que compõem grande parte da sociedade brasileira e a concentração de renda para os mais ricos.

Em relação ao Brasil contemporâneo, em seu aspecto histórico, Miranda (2020) afirma que:

No Brasil, desde o golpe de Estado de 2016, o neoliberalismo aqui aportado vem ganhando renovado fôlego. Tirou da obscuridade um aprendiz de Chicago Boy desacreditado entre os próprios neoliberais, requentou os mantras do neoliberalismo chileno e vem agindo destemidamente para restaurar um programa que investe contra os direitos dos trabalhadores e revela um absoluto desprezo para com as classes populares, situando-se à margem dos interesses de uma elite cada vez mais disposta a se vincular a segmentos fortemente obscurantistas, autoritários e fascistas da sociedade (Miranda, 2020, p. 1).

Essa perspectiva do neoliberalismo se revela como um ataque à sociedade brasileira e em específico à educação pública. Esse processo já estava em cursos desde os anos de 1990, mas da forma como se vincula hoje, a partir do golpe de Estado de 2016, ele se apresenta de forma inflexível no trato das questões sociais. Miranda (2020) destaca que o neoliberalismo, durante todos estes anos, ganhou fôlego, buscou uma figura que, entre os adeptos da retórica neoliberal, já não tinha mais crédito, indo em busca dos mantras neoliberais de inspiração chilena para atacar os direitos dos trabalhadores e atender aos interesses mercadológicos da elite.

O mundo empresarial assume a perspectiva de sua origem, sendo que ali encontra o conceito de liberdade, ou a liberdade clássica, tão defendida pelos seus idealizadores, que abarca os cidadãos e a notável defesa da liberdade econômica. A esse respeito, Ianni (1998) sinaliza que:

O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. “Neo” liberalismo porque se impõe e generaliza em escala mundial, alcançando inclusive os países nos quais se havia experimentado ou continua a se experimentar o regime socialista ou o planejamento econômico centralizado (Ianni, 1998, p.28).

O neoliberalismo, em sua aplicação prática, possui como norma estimular a economia; por isso, age liberalizando-a ou preconiza que as atividades econômicas não devem ser atividades ligadas ao Estado, de modo que este não tenha participação nas atividades econômicas e que estas estejam a cargo do mercado. Defende que o mercado e os cidadãos tenham liberdade de escolha e de consumo sem intervenção do Estado. Ianni (1998, p. 28) escreve:

Sob o neoliberalismo, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em

moldes capitalistas. Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência.

Dentro da proposta neoliberal, a reforma do Estado impõe que o trabalho seja pautado pelos critérios mercadológicos. Para isso, o trabalho passa a ser subordinado diretamente ao capital, ao que o capital impõe. Desse modo, o mercado é dirigido por quem detém o poder hegemônico, os grandes detentores a nível mundial. Os trabalhadores, dentro desta lógica, como indivíduos, são vistos como objetos que estão a serviço do mercado; por isso, devem vender sua mão de obra qualificada a preços razoáveis e disputar a venda no mercado de trabalho ou, como descrevem Dardot e Laval (2016, p. 147): “O mercado define-se precisamente por seu caráter intrinsecamente concorrencial.”-

O poder do Estado dentro da lógica neoliberal diminui, uma vez que quem dita as regras é o mercado. Dentro dessa perspectiva, as empresas estatais, que atuam nas áreas de habitação, transporte, educação e saúde, passam a serem privatizadas, tal como traz Ianni (1998).

A máxima “Menos Estado e mais mercado” é o pensamento que sintetiza suas postulações que têm como princípio-chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico (Azevedo, 2004, p. 11). A ideia é ter um Estado pequeno, mínimo, que estabeleça as regras do mercado, mas que não participe dele. “O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o ‘Estado mínimo’, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga” (Ianni, 1998, p. 28). O pensamento neoliberal, neste sentido, irá se ancorar na defesa de que a participação do Estado na economia não funciona porque ele acaba impedindo o desenvolvimento econômico e, assim, não deve ter participação efetiva. Por isso, os defensores do neoliberalismo defendem o Estado Mínimo e buscam implementar, em suas reformas e privatizações, a globalização de mercado e a reforma tributária, dentre outros.

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista (Azevedo, 2004, p.11).

Dentro da visão neoliberal, ao fazerem a defesa do Estado Mínimo, seus adeptos alegam que os indivíduos devem possuir liberdade individual de escolha e que o Estado a tira a partir do momento em que tem como papel o de regulador das ações políticas e econômicas. Dentro do ponto de vista neoliberal, a liberdade é individual e cada um deve usar essa liberdade na área privada para agir dentro do mecanismo econômico, ou seja, competir entre si livremente no mercado sem intervenção do Estado, uma vez que para os neoliberais o mercado é quem deve regular as ações.

São várias as áreas em que o neoliberalismo influencia e determina o modo de pensar e agir, como: educação, saúde, moradia dentre, outras áreas sociais. De acordo com Azevedo (2004), os programas sociais, no que se refere a sua contínua ampliação, passam a ser alvo de críticas por parte dos neoliberais, pois a ingerência estatal pode conduzir ao totalitarismo. Portanto, para os neoliberais, os programas sociais, segundo a autora, desestimulam a competitividade. Ela acrescenta que o seguro acidente, o desemprego, as pensões e aposentadorias são formas que constroem e alteram o mercado de trabalho.

Sobre a referida alteração no mercado de trabalho que os direitos sociais podem vir a trazer, a visão neoliberal possui como justificativa “[...] se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder” (Azevedo, 2004, p. 13). Compreendendo a complexidade da temática neoliberal, a qual abarca todos os campos da sociedade, pode-se afirmar a necessidade de compreensão sobre esta lógica para que se possa compreender e se opor a ela, sobretudo quando se trata da educação pública.

A educação, para a concretização das políticas neoliberais, é de fundamental importância. Desse modo, para a materialização de suas ideias, a educação é compreendida como uma área estratégica para consolidar o projeto hegemônico neoliberal. Observa-se que ela é utilizada como estratégia para várias perspectivas de projetos, podendo ser um projeto emancipador ou um projeto de dominação, como fica evidente no projeto neoliberal, o que se destaca é que ambos passam pela educação. Sobre o neoliberalismo, Frigotto (1999) esclarece:

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade de classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana. Friederich Hayek, teórico principal do neoliberalismo expõe suas teses básicas no início da década de 40. A ele se juntam, entre outros, M. Friedman, e K. Popper (Frigotto, 1999, p. 11).

Conforme constata Frigotto (1999), o neoliberalismo não é novo e nasce com uma estrutura infundável, sobretudo ao se opor às teses do keynesianismo do Estado de Bem-estar. O keynesianismo é uma teoria elaborada pelo economista John Maynard Keynes, que faz a defesa do Estado interventor, defende a intervenção do Estado no que se refere à organização econômica, aliado ao fornecimento de serviços sociais à população, como: saúde, educação, seguridade social, por exemplo, o seguro-desemprego, reajustes de salários, dentre outros.

O Estado de bem-estar, em linhas gerais, é compreendido como o responsável pela promoção social de um país, um estado que garante a proteção social a toda a população por meio de amplos programas públicos que venham regular a vida social, garantindo direitos. Assim, procura estabelecer uma relação entre promoção social e crescimento econômico do país; portanto, “O Welfare State, expressão utilizada pelos ingleses para designar o Estado de Bem-estar é bem mais recente que a expressão Estado-Providência.” (Nogueira, 2001, p. 90). Desse modo, o Estado de bem-estar se configura em um Estado público, de serviço público que é tido como direito da população.

De acordo com Frigotto (2010, p. 75), “O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro-desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.” As ideias keyneisianas e do Estado de bem-estar são opostas ao ideário neoliberal, pois este está vinculado a não intervenção do estado, ao individualismo que acirra a competição entre sujeitos, causando desigualdades sociais; a ideologia neoliberal é apoiada pelos defensores dos sistema capitalista e estes propõem um estado mínimo com intervenção mínima.

No que se refere ao neoliberalismo, de acordo com Frigotto (1999), Friederich Hayek é seu teórico principal. O neoliberalismo é uma teoria que confere grande honra ao mercado que vem regulando grande parte das atividades da humanidade. Dentro do contexto do capitalismo, as ideias neoliberais vão se disseminando mundo a fora a partir da década de 1970, tendo visibilidade com os líderes Margaret Thatcher e Ronald Reagan, expoentes do neoliberalismo que, dali em diante, se estendeu mundo a fora. Reagan foi presidente dos Estados Unidos da América e Margaret Thatcher, conservadora, passou a ser a primeira ministra do Reino Unido na década de 1970; ambos tinham a crença no valeduto do mercado neoliberal e o livre comércio. Conforme confirma Frigotto (1999):

A adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social têm início, todavia, apenas no contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 70 e da crise e do colapso do socialismo real. Os líderes desta investida pragmática são Margaret Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos (Frigotto, 1999, p. 11).

O neoliberalismo possui características conservadoras e o conservadorismo, neste sentido, se configura como uma ideologia que tem como objetivo manter valores, entendidos de forma a viabilizar a estabilidade social e política, tendo como crença a solução econômica pelo poder do mercado, do livre mercado como forma de se autorregular. Consequentemente, não aceitam as transformações sociais. Portanto, o conservadorismo visa manter o sistema político capitalista neoliberal existente, conforme explica Carvalho (2019):

[...] para a Ciência Política, de modo geral, o termo conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e de seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraposição das forças inovadoras e/ou progressistas. Essa forma de compreensão reduz as práticas conservadoras à existência de práticas progressistas. Ou seja, só seria possível entender o conservadorismo a partir das práticas opostas, dando, assim, um caráter individualista e reativo ao termo em destaque (Carvalho, 2019, p. 1042).

A escola neoliberal é uma escola formatada dentro dos moldes do que propõe o conservadorismo. Ela irá atuar em favorecimento da reprodução da ordem social vigente do capital, contrapondo-se aos direitos sociais conquistados, bem como aos direitos democráticos, pois está a serviço dos detentores do poder econômico, a grande elite, e menos a favor da classe trabalhadora, bem como das questões de ordem democrática.

Assim sendo, a escola neoliberal conservadora é a que se posiciona na defesa das políticas de mercado, tem como foco a competitividade, seguido da defesa da privatização e a constante busca pela eficiência aferida em avaliações padronizadas. A escola neoliberal conservadora, em sua abordagem, focaliza em disciplinamento, obediência da autoridade, e o conhecimento é transmitido por um currículo padronizado.

O neoliberalismo e seus defensores irão se posicionar contra as instituições sociais de ajuda aos menos favorecidos economicamente:

Em geral, os autores que analisam esta temática o definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da

economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam a sociedade (Bianchetti, 1999, p. 21).

O neoliberalismo parte de princípios tradicionais nas relações humanas e nas relações de mercado. Tais relações trazem em si a ideia de modernização do Estado para resolver os problemas da economia pela competitividade, o que viabiliza, para os grandes empresários, uma forma de obter grandes lucros por meio de muita exploração sobre a classe trabalhadora e, sobretudo, nos países em processo de desenvolvimento.

O neoliberalismo enfatiza a necessidade de manter as tradições culturais e sociais para que a sociedade possa se manter organizada e, com isso, perpetuar as práticas autoritárias. A escola, nessa perspectiva tradicional, valoriza a autoridade, segue a hierarquia, foca na disciplina e na transmissão de conhecimento e conteúdos clássicos.

Além destas definições, é necessário destacar, também, o surgimento do neoconservadorismo. Este é a evolução do conservadorismo atualizado, uma vez que possui elementos conservadores e tem aproximação com o neoliberalismo “[...] afirmam a centralidade da sociedade como um lugar de crenças e laços sociais, baseados em uma série de valores morais comuns –, passam a defender, também, um foco no indivíduo e na sua capacidade de escolha” (Lima; Hypolito, 2019, p. 7). O neoconservadorismo é caracterizado por uma perspectiva conservadora em relação aos valores tradicionais, buscando promover o nacionalismo, a segurança e a ordem social. Além disso, defende políticas econômicas neoliberais, o livre mercado e uma moralidade conservadora, abrangendo questões sociais, como a família. Esses princípios influenciam a abordagem de uma escola com ideologia neoconservadora.

Esta política desmonta as políticas sociais dos países, o que resulta aos menos favorecidos um país sem políticas sociais que acarreta o desemprego, a fome e a miséria, uma vez que as políticas sociais passam a serem extintas em nome da modernização do mercado como se fosse uma espécie de modernização do país. De forma ampla, “[...] o neoliberalismo se converteu em um conceito muito amplo, no qual se incluem distintos movimentos, escolas e tendências” (Bianchetti, 1999, p. 23). Os conceitos em destaque no trecho anterior são: Escola de Viena – representante Friederich Hayek; Escola de Chicago – representante Milton Friedman; destaca-se, também, a Escola neoliberal dos Estados Unidos – representantes Irvin Kristol, Daniel Bell, Michael Novak, James Wilson e Daniel Moynihan. Estas escolas possuem em comum o pensamento econômico conservador, são

defensoras do livre mercado, apregoam o liberalismo econômico e se opõem ao Estado forte ou ao Estado interventor.

A tendência economicista, a qual faz parte a proposta neoliberal, propõe o que Bianchetti (1999) destaca como um novo paradigma nas ciências sociais. Um novo paradigma, uma nova proposta que se apresenta como uma espécie de utilitarismo economicista que busca satisfazer os interesses mercadológicos individuais e úteis. “No campo da economia, suas formulações principais não representam o desenvolvimento de novas ideias, mas sua vigência as coloca na função de transformar-se em um novo paradigma nas ciências econômicas” (Bianchetti, 1999, p. 24).

Conforme assegura Bianchetti (1999), este novo paradigma e suas ideias vão se expandindo e sua influência vai além do plano econômico, se expande para as ciências sociais e políticas. As ideias neoliberais, ao avançarem para as outras áreas, como as ciências sociais/humanas, criam uma nova proposta que é a do utilitarismo; dentro desta perspectiva, para ser útil, deve ser prático e econômico e servir aos interesses mercadológicos. Assim, pauta-se pelo critério concorrencial e o neoliberalismo vai se institucionalizando dentro das ciências e das ciências humanas, normatizando suas regras.

No que se refere às relações humanas, essas passam a se estreitarem a partir da perspectiva utilitarista, pois esta causa a busca incessante pelo individualismo, mudando o comportamento em busca de competitividade junto à dinâmica do mercado, colocando a responsabilidade no indivíduo pelas suas escolhas e pelos rumos tomados, uma vez que o mercado apresenta escolhas e cabe ao indivíduo escolher e se adaptar.

O neoliberalismo faz com que os indivíduos absorvam a ideia da competitividade e os competidores ganhadores possuirão o almejado bem-estar, advindo do ganho durante a competição. Os perdedores, que não se adaptaram à dinâmica concorrencial do mercado e serão acusados por isso. Desse modo, a angústia e os sentimentos de insatisfação tomarão conta destes indivíduos, pois acreditam que as desigualdades sociais são tidas como naturais, que estas mantêm um certo equilíbrio econômico e que isso é algo normal em uma sociedade. Para que o indivíduo possa vencer na vida, ele deve derrotar seu semelhante. “Nessa lógica a *tendência natural do homem* é a busca de sua própria felicidade e essa busca atomizada conduz a um equilíbrio dentro da sociedade e a um aumento do *bem-estar de todos*. (Bianchetti, 1999, p. 28).

O neoliberalismo vai se institucionalizando por meio de seu discurso convincente se organizando de forma a penetrar em todos os âmbitos da sociedade, formando um

pensamento de consentimento que é dado ao seu discurso envolvente, elaborado pelos detentores do poder econômico, por quem dá as cartas na regra do capital. No tocante ao discurso neoliberal, este, em sua fantástica teoria, se apresenta como inovador e revolucionário, pois traz a proposta para revolucionar a economia; porém, esta revolução é pautada nos critérios que atendem ao capital financeiro; que está orientado no sentido econômico que visa instrumentalizar com técnicas e inculcar a ideia de que o homem é um empreendedor de si mesmo.

As relações econômicas são previstas dentro de todas as escolas citadas anteriormente, pois “Uma das características gerais de todas estas escolas é a proposta de utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política” (Bianchetti, 1999, p. 24). O neoliberalismo, ao defender o livre mercado, preserva a ideia de que categorias econômicas sejam usadas em todas as esferas da sociedade na análise das relações sociais; isso significa que as relações sociais passam a ser definidas a partir de critérios econômicos, nos quais os indivíduos são vistos como indivíduos econômicos – consumidores que irão movimentar o mercado. A sociedade via livre mercado se instaura a partir desta compreensão e uma nova estrutura passa a ser ordenada:

O neoliberalismo pretende-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento (Bianchetti, 1999, p. 27).

A ideologia neoliberal, ao propor uma nova ordem internacional, estabelece uma relação de poder entre os países dominantes e países dominados, entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, isto é, a nova ordem internacional se estabelece para todos os países do globo, passando a dominar os países que estão em processo de desenvolvimento, como os países da América Latina, como é o caso do Brasil.

Verifica-se que a política neoliberal se estabelece no Brasil com o intuito de reformar o país para atender ao que o capital reclama. Para isso, alega-se que o Estado é grande, oneroso e que ele deve ser reduzido, levando a qualidade de Estado Mínimo como preconizado pelo neoliberalismo. Silva (2002) aprofunda suas reflexões sobre o neoliberalismo e destaca que “Estado mínimo na retórica neoliberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital [...]” (Silva, 2002, p. 18). O autor supramencionado deixa em evidência que a retórica neoliberal prega o Estado mínimo a

partir de uma aliança neoconservadorismo/neoliberalismo que não irá dispensar o controle sobre a vida das pessoas. Para isso, a ideologia neoliberal estabelece a educação como estratégica para implementar seus interesses.

A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetichê da retórica neoliberal) é menos regulação, mais precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo” (Silva, 2002, p. 18).

Desse modo, a nova ordem internacional estabelecida pelo neoliberalismo, dentro da perspectiva mercadológica, irá influenciar na área da educação, sendo que ele é desfavorável a ideia de serviço público oferecido pelo Estado. Isso significa que o público deve ser gerido por empresas e não pelo próprio Estado; no entanto, mais liberdade irá significar menos regulação por parte do Estado, que irá atuar regulamentando as ações do mercado. Desse modo, o governo regulamenta as áreas as quais passam a ter interferência do mercado e o deixa livre para agir. “Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços” (Azevedo, 2004, p.15).

As empresas que são terceirizadas ganham espaço, dentro deste contexto, com a proposta de divisão de responsabilidade da educação pública com a iniciativa privada. Tais empresas são vinculadas à iniciativa privada, e a educação é entregue, por exemplo, às Organizações Sociais (OS), Organizações Não Governamentais (ONGs), que formam o denominado terceiro setor.

O terceiro setor corresponde às instituições que se apresentam sem fins lucrativos e estão vinculadas às Organizações Sociais e Organizações não Governamentais. Elas prestam serviços em várias áreas e, dentre elas, cobriam a educação. Sobre o terceiro setor, Anderi e Tiballi (2018) referem:

O Terceiro Setor ganha centralidade no contexto da Reforma promovida nos anos de 1990, tendo como justificativa para a transferência de recursos públicos para setores não governamentais o argumento de que era necessário reduzir o tamanho do Estado que deixaria de ser o responsável direto pelo

desenvolvimento econômico e social da produção de bens e serviços. (Anderi; Tiballi, 2018, p; 322).

O terceiro setor surge como uma nova face do neoliberalismo para a área da educação. Essa é uma iniciativa que é desenhada a partir da participação das Organizações Sociais (OSs) e Organizações Não governamentais (ONGs), dentro desse contexto que a política neoliberal passa a atuar, colaborando para a redução do tamanho do Estado por intermédio do terceiro setor. Desse modo, se abrem caminhos para transferir recurso financeiro que deveria ser para as atividades educacionais públicas e que passa a ser transferidas para iniciativa privada.

Esta lógica do terceiro setor atende à ideologia neoliberal e faz com que o Estado, que deveria ser forte provedor, deixe de desenvolver suas funções como provedor e entregue suas atividades ao terceiro setor, atendendo aos interesses do capital. Freitas (2018) nos chama a atenção para a reforma empresarial da educação, esta que também é de orientação neoliberal.

A reforma empresarial da educação atende aos novos preceitos do neoliberalismo, agora focados efetivamente nos empresários. A intencionalidade é de desenvolver uma reforma no Estado de modo a atender aos interesses mercadológicos de grupos de empresários que detêm o poder econômico no país. Idealizadores da reforma empresarial vão sustentar o discurso neoliberal de que o Estado é grande, a máquina pública está inchada, ou, como acentua Azevedo (2004), “outra questão central nos argumentos neoliberais é o ‘inchamento’ da máquina governamental” (p. 14, destaque no original). A possível solução apontada para resolver o referido inchamento é estabelecer uma reforma educacional. Observa-se que o sentido da lógica de mercado, quando se propõe uma reforma educacional, está voltado para à reconversão neoliberal e não no seu sentido lato da palavra, como, por exemplo, uma reforma que vise a transformação social dentro de uma perspectiva transformadora da sociedade.

A educação e a escola são importantes para o neoliberalismo, uma vez que elas se transformam em um espaço de formação e disseminação de tal proposta ideológica por meio do currículo de formação. Para isso, a escola perde a sua identidade formadora enquanto formação para autonomia intelectual e de direito social e passa a defender valores que atendam ao mercado, consciente por alguns e inconsciente e incorporados por outros. Para isso, esvaziam-se os conteúdos científicos do currículo, os conteúdos de cunho reflexivo, e são implementados currículos que atendam aos interesses mercadológicos.

No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um *mercado educacional*. Busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e de resultados (da produtividade) (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 126).

A educação passa ser compreendida como força para transformação produtiva para o desenvolvimento econômico (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Os autores também pontuam que a pedagogia da concorrência e da produtividade tem sido levada a efeito em geral, mediante:

- a) a adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas;
- b) a atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem;
- c) a avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados esses que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola;
- d) o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificadas/desclassificadas;
- e) a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e escolher entre várias escolas;
- f) a ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- g) a valorização de algumas disciplinas – Matemática e Ciências – por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las;
- h) o estabelecimento de formas inovadoras de treinamento de professores, tais como educação a distância;
- i) a descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação de desempenho;
- j) a valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;
- k) o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 127).

A proposta neoliberal de transformação, segundo a lógica de mercado, em si contradiz o que se refere à qualidade educacional, sendo que essa questão se vincula a duas perspectivas de educação, pois é um termo polissêmico que carrega significados diferentes, conforme pontuam Dourado e Oliveira (2009):

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Vislumbra-se que a qualidade, por possuir significados diferentes, carrega em si a possibilidade de interpretação e vinculação a mais de uma perspectiva, a depender da concepção de educação que se almeja, sendo uma concepção que é a de qualidade social e outra de qualidade total. A qualidade total é a perspectiva adotada pelos neoliberais, enquanto a educação de qualidade social está vinculada ao grupo progressista que se posiciona com crítica contra-hegemônica ao neoliberalismo.

O referido grupo que se posiciona contra as políticas neoliberais se inclui nas teorias contra-hegemônicas, ou seja, “denominam-se ‘Pedagogias contra-hegemônicas’ porque correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente” (Saviani, 2008, p.11). De acordo com as análises do mesmo autor, esta pedagogia visa à transformação da sociedade, pois se posiciona contra a ordem existente. A educação, nesse contexto, almeja a transformação social, empenhada com a formação humana e com a cidadania plena, a qual dá direitos sociais, políticos, civis a uma sociedade organizada nos moldes democráticos de consolidação.

A educação de qualidade social está vinculada ao um projeto maior de sociedade, que se opõe ao que preconiza o neoliberalismo para a educação e para a sociedade. A educação de qualidade social pauta pela busca de uma escola para todos os alunos, que promova a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos, que proporcione uma formação científica ética, crítica, solidária com a formação humana, que vise uma educação “democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.127).

A educação de qualidade total pauta-se pela lógica que se verifica dentro do mundo empresarial, que é a busca pela competição, sujeita a educação à lógica do mercado, na qual predominam critérios de competitividade e produtividade. Competência, mérito, empreendedorismo são palavras recorrentes no vocabulário que atende à referida educação, que está a serviço do capital. Esta se inclui nas teorias pedagógicas hegemônicas que “[...] correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa posição de classe dominante” (Saviani, 2008, p. 12).

O termo qualidade total aplicado à educação apresenta, sobretudo a partir dos anos de 1980 e que se aprofunda nos anos de 1990, um discurso recorrente da ideologia neoliberal, no qual a educação é tratada como um negócio e os alunos são tidos como potenciais clientes. A qualidade total passa a fazer parte da retórica conservadora no campo educacional (Gentili, 2002).

No que se refere a esta abordagem conservadora no campo educacional, Gentili (2002, p. 115) descreve que:

[...] começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. Segundo, que esta operação foi possível – em parte devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor de um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas.

A perspectiva de educação de qualidade total, como o autor sinaliza, teve seu início no Brasil a partir da década de 1980. Ela se posiciona contra os processos democráticos que vêm para assegurar o direito a participação e a tomada de decisão por ser uma perspectiva conservadora que não abre mão de suas imposições. Isso ocorre, por exemplo, com as questões que são de ordem democrática de uma sociedade e, sobretudo, de uma educação democrática; é desfavorável ao envolvimento dos cidadãos nos movimentos democráticos de busca pelos seus direitos, contrapondo, assim, ao estado democrático de direito.

O discurso da educação de qualidade total é um discurso hegemônico. Nele a educação é compreendida como uma ideia suprema elaborada por quem possui voz dentro do mundo mercantil. Quem detém esse recurso discursivo é visto como superior aos demais; neste caso, quem detém o poder hegemônico. Essa é uma forma de se fazer o discurso que não promove mudanças sociais para a população, uma vez que essa retórica implementada em países em desenvolvimento entende a educação como um campo a ser usado para difundir suas ideologias mercantilistas e treinar o alunado de acordo com que o neoliberalismo requer.

Aos idealizadores, a intenção é propagar as ideias hegemônicas com a finalidade de colocar a educação dentro da lógica de mercado, que é defendida dentro da retórica neoliberal. “No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles a escola da maioria” (Gentili, 2002, p. 115). A educação, ao assumir o discurso da qualidade total, passa a lidar com uma perspectiva de educação e de sociedade conservadora no que se refere a sua forma de se organizar no seu dia a dia e de tratar das questões sociais em relação ao campo educativo.

A educação, compreendida enquanto qualidade total, para finalizar sua implementação, necessita eliminar as demandas democratizadoras, pois, eliminando o que os conservadores chamam de problema de democratização, instala-se o discurso da qualidade hegemônica (Gentili, 2002). O autor deixa claro, em suas reflexões, que o discurso da qualidade remete “a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido regente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo” (Gentili, 2002, p. 117).

Fica evidente que o discurso da educação de qualidade total se faz presente nos países da América Latina, entre eles o Brasil. Este discurso, para se consolidar, busca apoio em alas conservadoras, sobretudo nas elites dirigentes do país, os grandes empresários; ele tem como premissas teóricas ideológicas a eficiência e a produtividade, assume uma identidade neoliberal e conservadora. A qualidade total, de acordo com Gentili (2002), nesses moldes, possui o critério mercantil adotado em empresas no mundo dos negócios, sustentando a ideia de que se deu certo no mundo dos negócios pode ser aplicado à educação. O que resulta no atual contexto de: avaliações padronizadas, treinamento de alunos para responderem as avaliações padronizadas, divulgação dos resultados de tais avaliações como um meio de competição, premiação por meio de um bônus para escolas bem pontuadas nas avaliações e também para professores, formação de gestores e coordenadores com foco na cobrança e na responsabilização pelos resultados.

Ao analisar as finalidades educativas escolares dentro deste contexto do neoliberalismo econômico numa perspectiva crítica contra-hegemônica, evidencia-se que as finalidades educativas das políticas neoliberais pautam-se em uma lógica utilitarista e que influencia as condições de vida de uma nação, sobretudo a brasileira, pois essas finalidades foram definidas a partir de critérios mercadológicos de formação de indivíduos para agir, sentir, pensar de acordo com critérios neoliberais, atendendo ao que demandam os pressupostos da qualidade total. Para compreender como a lógica neoliberal é projetada no Brasil e introduz sua concepção de educação, é necessário analisar o que preconizam as orientações internacionais, advindas dos vários organismos que ditam regras para os países em desenvolvimento, com projetos reconfigurados a nível nacional.

O atual modo de organização da educação brasileira está atado ao que prescrevem os organismos internacionais e a educação possui uma relação essencial com o capitalismo, que vem ao encontro do que prescreve o neoliberalismo, influenciando as políticas

educacionais com ênfase nos anos de 1990. É nesta década que os financiamentos pelo Banco Mundial, via reformas do Estado para a educação, atingem seu ápice (Decker; Evangelista, 2019).

A globalização econômica, dentro deste cenário, traz suas contribuições para acelerar o que está prescrito pela lógica neoliberal, as transformações sociais e econômicas influenciaram a organização da educação, demandando, assim, uma reforma que desse sustentação a tal proposta. Surge, nessa ocasião, a internacionalização da educação, que ocorre junto ao processo de reforma, tendo em vista que a educação, dentro desta perspectiva, deveria redefinir a sua organização em uma agenda de tal forma que viesse a atender a nova política educacional dos anos de 1990, que se aprofundaria nas próximas décadas.

A agenda para as políticas educacionais, estabelecida nos anos de 1990, possuía foco na produtividade e redução de custo para que pudesse acumular capital. Para isso, foi necessário qualificar a mão de obra, ou seja, formar o trabalhador de acordo com o que era exigido pelo mercado. A educação, ou a escola, foi adequada as novas exigências do mercado, atendendo as reformas implementadas que vieram para formar comportamentos desejáveis. Assim, a escola foi o lugar específico para a implementação da política educacional de forma a moldar tais comportamentos. Houve a internacionalização das políticas educacionais, que tiveram como repercussão o funcionamento curricular das escolas.

Essa internacionalização das políticas educacionais, ao influenciar os sistemas educacionais e o currículo das escolas, conseqüentemente atuou na definição de finalidades educativas. Libâneo (2013 a) apresenta a definição de internacionalização e esclarece que:

Compreende-se por internacionalização processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e creditício em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos (Libâneo, 2013, p. 49, a).

Convém destacar que a internacionalização está ligada ao fenômeno da globalização, pois esta propõe que os países fiquem submissos às leis do mercado, que visam atender apenas ao interesse mercadológico, o qual está ancorado pela ideologia

neoliberal. Portanto, a internacionalização está ligada à influência dos organismos internacionais e multilaterais, afetando os sistemas educacionais, como, por exemplo, o sistema educacional brasileiro.

A internacionalização, segundo Libâneo (2013a), traz consigo os organismos internacionais multilaterais, como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Junto aos organismos internacionais e multilaterais, existem os organismos regionais vinculados a mesma proposta política educacional, são eles: Organização dos Estados Americanos (OEA), Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), Mercosul, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL). Ainda existem outros organismos, como as Organizações Não Governamentais (ONGs), podendo ser elas internacionais e nacionais.

Siqueira (2004) esclarece, quanto ao contexto histórico sobre o surgimento do Banco Mundial, que em Bretton Woods se reuniram líderes mundiais e criaram duas instituições, uma foi o Banco Mundial e a outra o Fundo Monetário Internacional. O Banco Mundial foi criado para fornecer empréstimos aos países que foram destruídos pela guerra e, logo em seguida, o banco se transformou em Banco de Desenvolvimento e passou a emprestar recursos financeiros aos países que estavam em processo de desenvolvimento. Arruda (1998) esclarece que o nome inteiro do Banco Mundial é Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e, em seu contexto histórico, foi concebido em julho de 1944.

Em Siqueira (2004) e Arruda (1998) compreende-se que o Banco Mundial é uma agência de empréstimos a qual movimenta o dinheiro que empresta, financia a juros altos que, inicialmente, teve origem com objetivo de reconstrução de países destruídos pela segunda guerra, como assegura Arruda (1998):

Como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. À medida que os países europeus se reestabeleceram e os do Sul foram se descolonizando sem lograr superar seus fatores de empobrecimento, o BIRD passou a orientar seus empréstimos para os países do Sul (Arruda, 1998, p. 45-46).

O Banco Mundial prevê, em suas diretrizes, ajuda financeira e técnica para os países tomadores de empréstimos. Sua equipe é composta por renomados grupos de profissionais com experiência e conhecimento especializado em formular as políticas que atendam às suas orientações que são neoliberais. Para isso, contam com pesquisadores, intelectuais, economistas, componentes de um grande grupo especializado em formatar tais políticas. Assim:

esses organismos ou agências, de cunho comercial-monetário e crédito-internacionais, foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de *Bretton Woods* (1944) realizada no estado de New Hampshire (EE.UU), para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu domínio em assuntos mundiais e o desenvolvimento do capitalismo no período pós-segunda guerra mundial (Herrero, 2013, apud Libâneo, 2013, p. 49-50).

Conforme revelam os autores, os organismos internacionais possuem em si a intencionalidade comercial-monetária e foram criados no domínio do capitalismo. Após a sua criação, passa a exercer influências em assuntos mundiais no que se refere ao progresso do capitalismo no Pós-Segunda Guerra; portanto, o Banco Mundial se constitui como uma instituição financeira que irá emprestar dinheiro e receber juros por movimentar o dinheiro, ou seja, funciona como uma agência de empréstimos, fazendo com que o dinheiro se movimente entre os países tomadores.

Libâneo (2013 a) esclarece que a Conferência de *Bretton Woods* reuniu, ao todo, 44 nações com um objetivo único de refundar o capitalismo Pós-Segunda Guerra. Era necessário, portanto, redefinir as regras para o capital e estabelecer as relações econômicas entre os países. Essa atribuição ficou a cargo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. No começo, o Banco Mundial ficou responsável pela concessão de empréstimos a países devastados pela guerra; em seguida, com o decorrer dos anos, ele passou a ampliar sua proposta, concedendo empréstimos a países em desenvolvimento e, com isso, passou a impor a estes países tomadores de empréstimos políticas de controle nas áreas econômicas e sociais.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (Soares, 1998, p.15).

Soares (1998) acrescenta que o Banco Mundial, no decorrer de 50 anos, passou por várias transformações, desde a ênfase de políticas, alocação setorial de recursos, a prioridade de países em questão de importância política, aumentando o número de países membros. No ano da publicação de Soares (1998), o Banco Mundial contava com 176 países-membros. A autora traz dados sobre seus empréstimos, os quais passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para 24 bilhões em 1993, se tornando o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros. Já no âmbito de financiamentos de projetos, ele é o principal fiador no âmbito internacional. A autora, em suas pesquisas, nos revela que:

O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Em 1992, o Banco Mundial assumiu ainda a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), aprovado pelo Eco 92 como principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global (Soares, 1998, p. 15-16).

Esta composição estrutural, que se faz presente na composição do Banco Mundial, faz com que o Banco se reestruture e se mantenha atendendo ao que recomenda o neoliberalismo, concedendo recursos financeiros aos países em desenvolvimento e causando o seu endividamento. Para que os países endividados paguem suas dívidas com o Banco Mundial, são criados programas de ajustes estruturais; dentre eles, Soares (1998) destaca o (SAPs), um programa dirigido pelo próprio Banco Mundial que tinha como objetivo assegurar o pagamento da dívida conforme especifica a autora.

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras (SOARES, 1998, p. 23).

Por meio destes ajustes, o Banco Mundial iniciou seus processos de ajustes de modo que os países endividados se viram diante de uma submissão ao Banco Mundial, pois a ideia é que tais ajustes colocariam o país no rumo do desenvolvimento econômico. De acordo com Soares (1998), reformas começaram a surgir, a proposta era implementar as reformas e projetos e não mais o alívio da dívida.

A autora assinala que as reformas nos países endividados iniciaram com um viés liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e que, logo em seguida no fim dos anos de 1980, houve o Consenso de Washington o qual apresentou cinco eixos. Tais eixos passaram a compor a cartilha neoliberal do Banco Mundial, com destaque para: redução dos gastos públicos, abertura comercial, redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias, liberalização financeira, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle dos preços – desregulamentação, privatização de empresas e serviços públicos (Soares, 1998). Medidas estas que, para os estrategistas do Banco Mundial e para os defensores da ideologia neoliberal, iriam colocar o país no ritmo do desenvolvimento econômico.

Soares (1998), ao abordar as reformas estabelecidas pelo Banco Mundial, assegura que elas trazem definições de novas políticas e que, desde 1987, há uma preocupação com algumas áreas, como: meio ambiente, recursos florestais, reassentamento de populações, energia, acesso à informação, participação das populações afetadas nos projetos. A autora esclarece que tais reformas, junto à abertura de uma nova linha de financiamento, visavam criar programas de alívio a pobreza, sendo:

[...] indicadores de tentativa do Banco de construir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural e protegendo-se das evidências da degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas no crescimento internacional da pobreza e da exclusão (Soares, 1987, p. 26).

No que se refere à proposta do Banco Mundial para alívio da pobreza e desenvolvimento econômico, o Banco atribui à educação escolar responsabilidades, conforme destacam Decker e Evangelista (2019):

O projeto do Banco atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e a redução da pobreza, legitimando o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital. Quatro linhas são essenciais nesse projeto: Educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico; Educação para as competências e formação de capital humano; Educação de classe mundial; e Educação para o século XXI (Decker; Evangelista, 2019, p. 4-5).

Verifica-se a preocupação do Banco Mundial com a redução da pobreza, a qual irá associar as políticas educacionais à sua redução. Nesse sentido, Libâneo (2013 a) pontua que os relatórios desenvolvidos pelo Banco Mundial vão expressar que a redução da pobreza deve estar centrada no financiamento da educação por meio do Banco Mundial

para que seus programas possam estar voltados para o alívio da pobreza e redução da exclusão social, o que culminará em boas condições para o aumento da produtividade de acordo com a ótica do neoliberalismo. “Obviamente, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária, a educação fundamental como motor do desenvolvimento” (Libâneo, 2013, p. 52).

O foco, a partir de então, para atender à visão econômica do neoliberalismo, passa a ser a educação básica, pois esta é compreendida pelo Banco Mundial como um campo que irá favorecer os mais pobres a ter acesso à escola e, com ele, estes irão ter uma maior produtividade e possibilidades de oportunidades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da nação a partir de uma visão econômica e neoliberal, conforme se observa no documento do Banco Mundial:

A educação é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (Banco Mundial, 1992, p.2 apud Torres, 1998, p. 131).

Verifica-se, a partir do documento do Banco Mundial, que a educação é muito importante para o desenvolvimento econômico e social de um país, pois é ela quem contribuirá para redução da pobreza, melhorando o bem-estar da população. A partir do momento em que se aumenta a capacidade produtiva por meio da educação, grande parcela menos favorecida, que se encontra fora do sistema produtivo e de consumo, passa a integrar tais sistemas, como requer o capitalismo. Thiesen e Durlin (2021) asseguram que esses organismos são movidos pela racionalidade neoliberal e veem a educação como estratégia para reestruturar o capital.

Libâneo (2013a), ao abordar a educação como redução da pobreza, por meio de suas pesquisas relacionadas ao Banco Mundial, elucida que “Está claro nos documentos que a educação fundamental (denominada nos documentos como ‘educação básica’) constitui-se em política compensatória para a proteção dos pobres uma vez que, mantidos nessa condição, não poderiam ajustar-se aos padrões do desenvolvimento econômico” (Libâneo, 2013a, p. 52, destaque do autor). Dessa forma, entende-se que o foco para o

Banco Mundial, em países em desenvolvimento como o Brasil, é a política que tem como prioridade a educação básica, pois é o ponto central das relações sociais, incluindo a grande parcela da população sem acesso à educação, que é composta pelas camadas mais vulneráveis, os pobres. “O BM vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza” (Torres, 1998, p. 125). Libâneo (2013a) ressalta que a educação:

[...] cumpre, assim, um papel de integração social, pois supre os pobres de conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, bem como de habilidades de sobrevivência como planejamento familiar, cuidados com a saúde, nutrição, saneamento e educação cívica, tal como aparecem reiteradamente nos documentos (Libâneo, 2013a, p. 52).

No que se refere à educação como setor social para o Banco Mundial, Soares (1998) evidencia que: “No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de regulação da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequando aos requisitos do novo padrão de acumulação” (Soares, 1998, p. 30). Para Evangelista (2019):

A concepção de Educação veiculada pelo Banco assenta-se na Teoria do Capital Humano (TCH), conquanto reposicionada em alguns aspectos, particularmente no que se refere às noções de “habilidades e competências”. Retomando o enfoque tecnicista e economicista da Educação, compreende a escola como essencial para o desenvolvimento econômico, entenda-se, acúmulo e concentração de capital. Sua profecia – não realizável – é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais qualificada a força de trabalho, por maior salário se poderá vendê-la ao capital. O potencial de capital humano de que dispusesse uma nação incidiria na sua inserção na economia global. (Decker; Evangelista, 2019, p. 8).

A ênfase para dar conta da educação, no que se refere ao foco das disciplinas escolares, vinculada à proposta economicista do Banco Mundial é definida por meio de habilidades e competências em disciplinas que atendam o que se necessita para o desenvolvimento econômico. Evangelista e Shiroma (2006, p. 45, grifo dos autores) destacam que: “Em documento da (Comissão.../ Organização..., 1992) delineava-se o modelo educacional ‘perfeito’: ensino da língua pátria, ensino das ciências e ensino da matemática, áreas fundamentais para a aquisição de uma outra competência, a

tecnológica”. Essa definição curricular em vigor dará um novo tom no que se refere às organizações curriculares, pois, a partir de então, os países sob a orientação do Banco Mundial passam a focar seus currículos em habilidades e competências, especificamente dentro das disciplinas julgadas pelo Banco como as essências para tal desenvolvimento de linguagem, matemática, ciências e que saiba usar tecnologias. Definiu-se, assim, um perfil desejado de cidadão “criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível, solidário” (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 45).

A política de integração social, proposta pelo Banco Mundial, possui como premissa a alívio da pobreza, ao mesmo tempo, propõe usar a educação como formadora da mão de obra por meio da formação do capital humano, ou seja, formar os trabalhadores de acordo com o que requer o neoliberalismo econômico, de forma a que venha influenciar no crescimento econômico do país. Assim, a educação é entendida como geradora de mão de obra produtiva e consumista, a partir de uma formação instrumentalizada, em que há a busca, também, de aliviar as tensões dentro da sociedade; conforme assegura Soares (1998, p. 30) “Também as políticas de alívio da pobreza têm caráter instrumental, subordinando-se, como já foi ressaltado, ao objetivo de evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas [...]”.

As tensões sociais, para o Banco Mundial, são vistas como algo que deve ser abrandado a fim de evitar conflitos entre as camadas pobres da população, uma forma de evitar que as reformas empreendidas por ele não tenham obstáculos em prosseguir. Seu intento não é acabar com a pobreza, mas, sim, amenizá-la, uma vez que o país é capitalista, portanto, é necessário um projeto com tom aparentemente humano. Assim, estabelecem políticas educacionais de alívio da pobreza organizando um currículo de conhecimentos mínimos para as camadas pobres da população.

O Banco Mundial orienta e formula as políticas educacionais ao ponto que:

[...] o IEG assinalava que, em 1990, no documento *Primary Education: a World Bank Policy Paper*, o objetivo do BM consistia em expandir o ensino primário e conduzir as crianças à sua conclusão, dando especial atenção ao acesso das meninas à educação, além de procurar melhorar a aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que “acesso à educação” significava escolarização em massa (Evangelista, 2013, p. 21).

Ao definir a escolarização em massa, os países precisaram elaborar suas estratégias para que pudessem atingir tal proposta, uma vez que, para expandir o ensino, eles

necessitavam de estratégias eficientes, levando em consideração que a orientação era expandir o ensino primário com conclusão, ofertando acesso à educação para as meninas. “A estratégia traçada supunha a concessão de empréstimos de longo prazo para apoiar os países no desenvolvimento institucional, seu uso eficiente e alocação de recursos adicionais” (Evangelista, 2013, p. 21). Segundo a autora, o Banco Mundial tinha como exigência, aos países que recorriam aos empréstimos, que estes definissem quais seriam suas medidas adotadas para que pudessem aumentar a matrícula das meninas, fortalecer a educação pré-escolar, ampliando a estratégia para integração entre educação, nutrição e saúde.

Verifica-se que a estratégia era formular políticas, conforme mencionado em parágrafos anteriores, que contribuíssem para aliviar a pobreza da população menos favorecida, fazendo com que ela pudesse ser inserida em um ambiente de proteção social, evitando, assim, conflitos sociais. “Apela-se para a noção de capital social e de educação para a assistência e inclusão social dos empobrecidos” (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 43). Configurou-se assim, conforme nomeado pelas autoras, um novo tópico na agenda global, que vem para atender ao que prescreve a globalização neoliberal.

A intervenção do Banco Mundial, por intermédio de sua função política, determinou caminhos a serem seguidos pelos países e elegeu a educação básica como o grande pilar de sua política para que, a partir dela, pudesse implementar seus projetos de alívio da pobreza. Desse modo, a gestão escolar e a formação de professores passa por medidas estratégicas orientadas pelo Banco Mundial:

Do outro lado, o BM indicava o fortalecimento da gestão educacional, com mecanismos de coleta de dados acerca do aproveitamento escolar dos alunos. Uma última estratégia se destacou: a reforma da formação inicial e em serviço do professor, bem como o apoio ao seu trabalho por meio de treinamento. Esboçavam-se as políticas de combate à pobreza – ou de alívio – para a qual a escola teria um papel a cumprir. A reforma educacional era instrumentalizada para que populações pobres ou miseráveis fossem controladas, apassivadas e não oferecessem riscos à organização internacional do capital (Evangelista, 2013, p. 21).

As estratégias se estruturavam indo desde ao fortalecimento da gestão educacional até a formação inicial em serviço de professores. Com isso, eram traçadas as políticas de combate à pobreza, utilizando a área da educação, sobretudo, a educação básica como estratégia, pois nela encontrou uma possibilidade de controle da população. Assim os pobres, estando controlados por meio da educação, não se rebelariam contra o capital, uma

vez que passariam a ter a qualificação mínima para a empregabilidade por meio da qualificação média; desse modo, “O capital via-se no dilema de levar a qualificação média dos trabalhadores e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles” (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 45).

De acordo com Evangelista (2013), o Banco Mundial, em meados de 1990, publicou um documento intitulado *Priorities and Strategies for Education*. Este documento tinha como finalidade aumentar o patrimônio educacional por meio de estímulos aos resultados escolares de dois grupos, dos pobres e das mulheres, pois compreendia que a educação seria a responsável pela empregabilidade, como ela fosse um instrumento técnico forjado para o emprego, no qual todos passariam a ter as mesmas oportunidades; assim, a educação foi convocada a fazer parte da agenda global em um programa de alívio da pobreza.

A reforma constava de algumas diretrizes, entre as quais mais empréstimos para a educação básica, incentivando, incentivando à participação da família na educação dos filhos, promoção da autonomia da escola, aumento de oferta de vagas na educação básica e pagamento de outros níveis de ensino (Evangelista, 2013, p. 22).

Essas diretrizes como mais empréstimos, incentivo à participação da família na educação dos filhos, autonomia da escola, aumento de vagas na educação básica são estratégias do Banco Mundial com foco nos pobres e carentes do país (Evangelista, 2013).

No fim dos anos de 1990, Evangelista (2013) relata que o Banco Mundial publicou outro documento, denominado *Education Sector Strategy*. “Seus objetivos eram os *Education For All* (EFA), “Educação para Todos no Brasil” (EPT), dando-se especial atenção à escolarização das meninas nos países pobres” (Evangelista, 2013, p. 22). Com a estratégia de que a educação básica seria o caminho para a redução da pobreza, o Banco Mundial propôs caminhos a serem trilhados, como o programa educação para todos com foco específico em países pobres e voltado para escolarizar as meninas.

Outros elementos que passam a ser enfocados surgem, conforme esclarece Evangelista (2013), tais como: qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, algumas estratégias traçadas incluíam: reforma sistêmica da educação, a qual veio regular as diretrizes curriculares; avaliação, descentralização, governança eficiente, intervenções precoces em saúde, escolarização de crianças, inovação no ensino EaD e tecnologias.

Como se constata, a educação passa a ser compreendida pelo Banco Mundial como uma área social, de atendimento às demandas sociais que estão a serviço das estratégias do Banco. Desse modo, ao mesmo tempo em que ele tinha a intencionalidade de reduzir a pobreza, se preocupava também com a redução do analfabetismo de forma a encontrar um equilíbrio entre educação, redução da pobreza e controle dos cidadãos do país. A intencionalidade explícita era ter o controle dos cidadãos pobres enquanto as reformas capitalistas neoliberais eram implementadas no país.

Todo esse arranjo possui como intencionalidade buscar a empregabilidade por meio da educação, uma vez que a explicação era que, sendo escolarizados, os cidadãos teriam condições de competir uns com os outros com oportunidades iguais. “As justificativas arroladas procuravam construir a ideia de que somente as nações que se adequassem aos moldes propostos por grandes agências internacionais estariam em condições de competir no mercado globalizado” (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 45). Com essa justificativa, nenhum país queria ficar para trás; os países envolvidos passaram adotar as orientações a fim de poderem se adequar e competir no mercado global.

Evangelista (2013) destaca que, no início dos anos 2000, foi publicado um documento que recebeu o nome de *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education for All Opening Doors*. A autora observa que este documento tinha como proposta “universalização da educação primária e alcançar a paridade de gênero” (Evangelista, 2013, p.22). O plano de ação previa oportunidades iguais a partir da paridade de gênero. Fica claro que, para o desenvolvimento da economia, a produtividade humana deve ser aumentada e a educação é a estratégia para tal intento, pois se compreende que o nível de instrução colabora para aumentar a produtividade; com essa compreensão, o Banco segue suas ações para melhorar a qualidade da escola básica.

Os projetos do Banco Mundial como forma de reduzir a pobreza continuam, durante os anos 2000, e a educação permanece sendo instrumento necessário para o projeto, agora com a compreensão que, além de formar mão de obra, deveriam formar seres consumidores, levando em consideração que os pobres são potenciais consumidores e que possuem necessidades humanas básicas de consumo, como alimentação, saúde, moradia e vestuários.

Segundo Evangelista (2013):

A avaliação desenvolvida pelo *Independent Evaluation Group (IEG)* (WORLD BANK, s.d.), entre 1980 e 2005, evidenciava as questões centrais para a agência

em relação à educação mundial. Ressaltamos: 1) universalização da educação básica formulada no *slogan* Educação para Todos; 2) eficiência institucional vinculada a novas formas de gestão; 3) produção de resultados por meio de sistemas de avaliação em larga escala e de informação; 4) implementação das parcerias público-privadas para a assunção das responsabilidades educacionais. (Evangelista, 2013, p. 26).

Essas questões estabelecidas como centrais pelo Banco Mundial foram visualizadas nas políticas brasileiras durante anos. As reformas são intensificadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, pois empréstimos, ajustes e reformas neoliberais são marcas explícitas desses governos para a educação:

O BM considera que o Brasil viveu uma “revolução na educação” nos governos de FHC e Lula, avançando em muitos aspectos, entre os quais cita “a cobertura universal”; “o processo notável no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”; liderança global em avaliação da aprendizagem estudantil e do monitoramento do desempenho educacional pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”; “assunção pelo governo federal de funções não cumpridas antes”; “financiamento equilibrado via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB)”; “atenção às famílias pobres pelo Bolsa Escola, depois Bolsa Família, e o Programa Mais Educação”; “promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996”; “diretrizes curriculares nacionais”; “implementação do planejamento estratégico nas administrações estaduais e municipais de educação com o Plano de Ações Articuladas (PAR)”; “redução da pobreza e da desigualdade social” (Banco Mundial, 2010, *passim*, apud Evangelista, 2013, p. 27).

O Banco, ao considerar que o Brasil vive uma revolução nos períodos de FHC a Lula em termos de educação, está sinalizando que o país aderiu a sua cartilha, atendendo suas recomendações, motivos estes que levaram tais projetos e programas a prosseguirem durante a gestão da presidente Dilma Roussef. Nota-se, portanto, que as orientações vindas do Banco Mundial tinham como finalidade aliviar a pobreza e se desenvolver economicamente. Assim sendo, pode-se considerar todos estes elementos, nesse amplo movimento do Banco Mundial, estabelecidos dentro do contexto capitalista neoliberal no Brasil, o qual, em seu foco, impõe políticas a nível nacional, alinhadas ao sistema capitalista neoliberal.

Fica evidente que o país, de longa data, vem aderindo a tais reformulações e políticas estabelecidas pelo Banco Mundial, acatando as exigências impostas e os projetos de intervenção do Banco em acordos bilaterais. Com isso, ações e programas de ordem neoliberal passam a vigorar em várias áreas, dentre elas a educação. Esta possui como

finalidades educativas garantir a capacidade única de atender ao que demanda o sistema produtivo capitalista neoliberal por meio das políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial.

1.2.1 Finalidades educativas escolares, o que são? E seus impactos junto a lógica de mercado

Compreender e definir as finalidades educativas escolares não é algo simples, mas é necessário devido à falta de esclarecimentos fundamentados que possam trazer condições de reflexões para este assunto. No âmbito do sistema de ensino é necessário ter clareza sobre tal definição. Libâneo (2019, p. 33) afirma que “É inegável a importância de se discutir as finalidades educativas escolares no âmbito dos sistemas de ensino”, por isso a reflexão deve ser alargada no sentido de buscar condições de compreensão intelectual, especialmente atualmente, em que tanto se fala e se emite opiniões sobre a educação brasileira. Portanto, pesquisar e buscar compreender e interpretar, de forma crítica reflexiva, no âmbito das teorias pedagógicas; sobretudo, é necessário buscar a transformação que se pode dar no âmbito da educação por meio da construção do conhecimento.

Costa (2022), ao abordar as finalidades educativas escolares, destaca sua relevância para a educação e esclarece que:

O conceito de finalidades educativas é relevante para compreendermos questões importantes que dizem respeito à educação escolar em nosso país. Tal entendimento não se limita às questões conceituais do termo, mas abarca o modo pelo qual as finalidades educativas são constituídas dentro e fora do âmbito estritamente escolar (Costa, 2022, p. 43).

No âmbito do conhecimento, ou seja, da epistemologia, as pesquisas científicas estão em busca da construção do conhecimento a partir de análises críticas que têm como proposta compreender o que são as finalidades educativas escolares; sobre esse tema, destacam-se pesquisadores desde internacionais (Lenoir, 2013, 2016; Lenoir; Adiguzel; Tupin, 2016) a nacionais (Libâneo, 2022; Libâneo; Freitas, 2023; Libâneo; Silva, 2020; Freitas; Libâneo; Silva, 2018; Saviani, 2007, 2008; Evangelista, 2013; Evangelista; Shiroma, 2006; Decker; Evangelista, 2019; Silva; Fernandes, 2019; Pessoni, 2017; Junqueira, 2022; Costa, 2022).

A definição de finalidades educativas escolares é impactada pelo contexto social, histórico e político que permeia a realidade brasileira: “Por certo, a educação escolar é um dos principais temas na definição de finalidades educativas, ocupando lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes em uma sociedade” (Libâneo, 2019, p. 33). Conforme esclarecido pelo autor, a educação é um tema para a definição de finalidades educativas, ela ocupa um lugar de destaque, sendo campo de interesses sociais e políticos de vários grupos que compõem a sociedade, em específico, no atual contexto em que encontra o país, marcado pela consolidação do neoliberalismo e da reestruturação do capitalismo. Sendo que este sempre passa por crises e tem o potencial de se reestruturar, neste processo de reestruturação, ele reorganiza a sociedade de forma geral e a educação. Nesse sentido, a educação passa ser objeto de disputa e, quem detém o poder hegemônico, passa a definir o que são finalidades educativas dentro de sua visão:

Isso significa que finalidades educativas decorrem de diferentes projetos de gestão social e política da sociedade e, nessa medida, estabelecem determinados critérios de qualidade do ensino que orientarão as políticas educacionais e curriculares do país, as quais, por sua vez, incidirão diretamente no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores na sala de aula (Libâneo, 2022, p. 225).

Concordamos com Lenoir (2013) quanto pontua que definir finalidades educativas é um objeto altamente necessário, pois tal definição vem de um debate antigo e inesgotável. Fica explícito que a complexidade da discussão vai além da amplitude do tema educação, levando-nos a questionar qual o sentido da escola hoje, sendo que uma está ligada a outra, sobretudo, no que se refere ao dia a dia das atividades práticas que são desenvolvidas. É fundamental pensar neste conjunto o sentido da escola atualmente e as atividades práticas que visem à aprendizagem, definir qual o lugar do aluno nesse processo de ensino-aprendizagem, bem como as modalidades de gestão de sala de aula, conforme Lenoir (2013) nos provoca a pensar.

No âmbito da teoria do conhecimento, compreende-se as finalidades educativas como “[...] indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas de sentido e de valor que elas carregam [...]” (Lenoir, 2013, p. 1). Desse modo, as finalidades educativas passam a ser definidas dentro da ciência do conhecimento, como orientações que vão identificar e fundamentar o sistema de ensino. Isso significa que são as finalidades educativas escolares

que irão manifestar, na prática escolar, os ideais de uma sociedade ou, como expõe o autor mencionado “[...] não é suficiente declarar que a educação tem a finalidade permitir a uma sociedade se perpetuar e se renovar (conservação), mas também de se desenvolver (evolução)” (Lenoir, 2013, p. 1). Observa-se, a partir de tais reflexões, que a depender da concepção de finalidades educativas adotada, a sociedade pode evoluir em termos intelectuais, culturais e ter autonomia ou pode manter-se na situação de conservação de uma política de sociedade e de educação imposta, de forma a não galgar possibilidades de emancipação intelectual, pois a lógica da conservação não permite tal evolução, como, por exemplo, na lógica neoliberal.

As finalidades educativas escolares dentro da lógica neoliberal, conforme Lenoir (2016a), causam impactos na definição das finalidades, acarretando, assim, a modificação humana, ou seja, o ser humano, o sujeito é alterado em sua essência, tornando-se um ser que passa a ser identificado dentro da visão utilitarista, um sujeito isolado, alheio às questões sociais e, inconscientemente, passa a aderir aos ditames neoliberais. Para os idealizadores da ideologia neoliberal, para a educação, esta pode ser compreendida como uma política que atua lado a lado com o capital e tem como finalidade educativa moldar os sujeitos para uma nova sociedade a partir do currículo e das escolas, alterando, assim, a vida humana a partir das práticas sociais, ou, como destaca Lenoir (2016a), a gestão da vida humana está sendo copiada dos modelos empresariais que atua numa perspectiva econômica, influenciando, assim, a elaboração da concepção de finalidades educativas escolares.

À perspectiva econômica se juntam, então, orientações teleológicas, ideológicas, ontológicas, culturais, políticas, que impregnam cada vez mais profundamente a concepção da escola e das finalidades educativas, que impregnam cada vez mais profundamente a concepção da escola e das finalidades educativas que esta deve buscar (Lenoir, 2016a, p. 2).

Fica claro, a partir dos estudos de Lenoir (2013), que podem existir diferentes interpretações para as finalidades educativas escolares diante da possibilidade de conservação e evolução, uma vez que as posições surgem a partir da compreensão de que existem possibilidades explicativas que nos darão condições de compreender que a evolução refere-se a um posicionamento crítico sobre a educação e sua forma de gestão e organização, ao contrário da conservação, que visa perpetuar o sistema da forma como está, aprofundando dentro do que conhecemos como políticas neoliberais, tendo em vista

que “[...] a escola é uma instituição que não foi poupada pelo neoliberalismo” (Lenoir, 2016, p. 28 a).

As finalidades educativas escolares vão indicar um projeto educativo e um projeto de sociedade, estes caminham ao lado um do outro; o projeto educativo não pode ser desmembrado do projeto de sociedade, o que é definido no projeto de sociedade é executado dentro das escolas por meio do currículo, portanto, a necessidade de ambos os projetos caminharem juntos, isto é, “As finalidades são, portanto, opções que explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo” (Lenoir, 2013, p. 3). Evidencia-se que, as escolhas ideológicas, políticas e filosóficas dos governantes vão resultar na concretização de políticas para uma nação, daí surgem as finalidades educativas escolares, tendo várias visões desde as políticas, religiosas, da família e de outros tantos agentes que compõem uma sociedade que tem uma definição explícita ou implícita sobre a educação.

Lenoir (2013), ao afirmar que as finalidades educativas escolares constituem um objeto altamente problemático, nos instiga a refletir sobre questões de ordem sociopolíticas e ideológicas. O que podemos ter clareza é que não é algo simples, pois, de acordo com o estudo do autor, na definição existe uma falta de consenso. A partir desta visão, podemos afirmar que é necessária a busca teórica pela definição de finalidades educativas escolares devido à necessidade de conhecer o que está posto e como está posta a educação para as reformas curriculares que fazem parte de uma lógica assentada no que determina a política neoliberal na atualidade.

Lenoir (2013, p. 6) argumenta que: “Seria, então, uma ilusão perigosa, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades escolhidas são neutras. Estas finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais”. Assim, compreende-se que as finalidades educativas escolares não são neutras, elas carregam em si influências políticas e ideológicas as quais estão historicamente se reestruturando de modo a atender aos interesses políticos e ideológicos de cada período. Por isso, sempre haverá disputa neste jogo de interesse com a educação, uma vez que por ela se tem uma forma de controle político e ideológico que reflete nas escolhas realizadas pelos governantes para a definição de finalidades educativas escolares.

Lenoir (2016a) aponta que a escola é uma instituição que não foi poupada pelo neoliberalismo e os seus impactos são visíveis no século XXI; a lógica de mercado imposta pelo neoliberalismo se faz presente a qual vê a educação como uma empresa:

Não é de outra forma com os sistemas de ensino atuais que são regidos como “empresas de serviços” que devem funcionar segundo as “regras” econômicas do mercado: competitividade, desregulamentação e privatização, descentralização com controle elevado (imputabilidade, responsabilidade, prestação de contas), redução das despesas públicas e dos custos por aluno, gestão racionalizada dos meios educativos, rendimentos, performance, eficiência, flexibilidade e adaptabilidade, mercantilização do saber, etc. Eles devem assim introduzir mecanismos mercantis na produção de um “capital humano” e a troca dos “produtos” educativos, e fazer dos estabelecimentos escolares empresas concorrenciais (Lenoir, 2016a, p. 28-29).

A educação, dentro da ótica que propõe o neoliberalismo, passa a ser reconhecida como um negócio que pode proporcionar altos lucros e as escolas são reorganizadas como prestadoras de serviço. Para seu funcionamento, elas devem estar de acordo com a lógica do mercado, a educação passa a ser um produto mercadológico a ser vendido e explorado pelos neoliberais. Algumas palavras de ordem surgem, como: competitividade, desregulamentação, privatização, descentralização, controle, responsabilidade e prestação de contas, redução das despesas públicas, redução de custo por aluno, gestão racionalizada da educação, rendimentos, performance, eficiência, flexibilidade, adaptabilidade, mercantilização do saber Lenoir (2016a).

Ao introduzir mecanismos mercantis na área da educação, os dirigentes estão aderindo à teoria do capital humano, que é a que representa a educação dentro da lógica neoliberal de mercado. Isso não é diferente na realidade brasileira, na qual esses princípios foram incorporados. Segundo Oliveira (2020), essa teoria chega ao Brasil próximo a sua criação, ou seja, na segunda metade do século XX.

A teoria do capital humano chegou ao Brasil em um contexto bastante tomado pela ideologia nacional-desenvolvimentista. A tradução dos escritos de Theodore Schultz, Prêmio Nobel de Economia em 1979, influenciou fortemente os estudos nas áreas de educação e economia. A leitura e consequente aplicação da teoria de Schultz não se restringem à educação, mas exercem considerável influência sobre trabalhos de relevância na área econômica, sobretudo, em estudos que buscavam atender as razões do desenvolvimento e os caminhos para o progresso (Oliveira, 2020, p. 25).

A teoria do capital humano chega ao Brasil em um período em que o país estava aderindo à ideologia nacional-desenvolvimentista, que visava o desenvolvimento do país

pelo crescimento industrial; essa teoria influencia a área da educação, atrelando educação e desenvolvimento econômico. A teoria do capital humano vislumbra na educação condições para que os sujeitos possam ser inseridos dentro do mercado de trabalho, ou seja, na vida produtiva. Nesse contexto, a educação é um mecanismo que pode aumentar a capacidade de produção dos sujeitos; por isso, compreende que quanto mais formação o sujeito possuir, mais qualificado será seu trabalho, considera os seres humanos como objeto do capital, no qual, para ter valor, o ser humano deve estar inserido no meio de produção, caso não esteja produzindo, será excluído da sociedade. A qualidade, na área da educação, é entendida enquanto tal quando forma pessoas produtivas, ao ser não produtivo resta a exclusão social.

É compreensível que currículos e reformas educacionais são forjados com vistas a contemplar o capital humano e quando as pessoas não se adequam à realidade excludente do mercado, elas são obrigadas a se reorientar, como, por exemplo, por meio do empreendedorismo. Este é um discurso mercadológico que faz parte de muitas políticas educacionais com a intencionalidade prática de gerar renda, aumentar a produtividade e, com isso, o crescimento econômico para fortalecer o capital.

Portanto, capital humano, globalização e neoliberalismo são moedas de uma mesma face, uma vez que estes detém o controle hegemônico que possuem controle do mercado, sendo o neoliberalismo, na área da educação, uma finalidade educativa de controle hegemônico; finalidade esta que atualmente busca a concorrência entre os sujeitos na lógica do mercado e usam a educação e o currículo para que possa desenvolver seu projeto dentro da lógica gerencial, a qual busca reformar seus currículos para atender ao mercado: “[...] uma reforma dos currículos fundamentada em uma padronização dos conteúdos e uma visão utilitarista, com uma abordagem por competências” (Lenoir, 2016a, p. 30). Dentro dessa concepção utilitarista de currículo, o qual habilidades e competências são usadas para produzir um novo sujeito, a finalidade educativa que se propõe é usar a educação para construção deste novo ser ou, como nos alerta Lenoir (2016a), a finalidade é produzir um *homo oeconomicus*, cujas características, segundo o autor, são: ser dedicado às expectativas do mercado, apto à empregabilidade, possuir competências instrumentais, ser flexível, adaptável, fluido, reativo, competitivo e performático, eticamente devotado ao empregador, autônomo, responsável, inovador, mobilizador e modulável.

A formação do *homo oeconomicus* é uma formação a partir da demanda do mercado de trabalho, de modo que estes possam aderir inconscientemente ao que requer a

lógica do mercado. É importante esclarecer que nem todos irão fazer parte deste universo do mercado de trabalho, sendo que prevalece a competição entre si, pois o mercado não tem condições de absorver todos, apenas alguns serão absorvidos neste amplo e complexo processo de concorrência. Portanto, a finalidade educativa escolar é fornecer mão de obra para o capital humano dentro de uma lógica utilitarista.

Compreende-se que a concepção de finalidades educativas escolares, nesse contexto, é formar a mão de obra para o capital humano por meio de habilidades e competências requeridas pelo currículo. A esse respeito, Lenoir (2016a) nos instiga a refletir sobre o lugar que o saber pode ocupar dentro desta lógica utilitarista quando explica que: “O saber é a partir de então válido apenas em função dos critérios de empregabilidade e de rentabilidade, o que leva a sua instrumentalização radical” (Lenoir, 2016a, p. 33). O saber válido a partir das habilidades e competências curriculares é almejado pelo critério de empregabilidade e rentabilidade, não sendo de interesse ampliar o conhecimento para além do que requer a lógica do mercado e para além das habilidades e competências prescritas no currículo. Assim, o aprendizado para autonomia intelectual e o pensamento crítico, que proporciona condições de apropriação dos conhecimentos científicos, são deixados de lado, o interesse está focado nos conhecimentos instrumentais e não na formação integral dos sujeitos. A finalidade da escola fica restrita a preparar uma mão de obra e responder às expectativas do sistema empresarial, de modo que ela se torna uma empresa que está a serviço governamentais públicos e para-públicos ou dos serviços (Lenoir, 2016a).

As questões curriculares passam pela lógica de mercado, afetando, assim, os conteúdos a serem ensinados que se agregam a uma visão utilitarista, voltada para formar um consumidor:

A visão utilitarista (a se diferenciar do útil) individualista (a se diferenciar da individualização, resultado de um processo sócio-histórico) evidencia a produção de um capital humano que não tem mais necessidade de se referir a um conjunto de disciplinas escolares, julgadas “inúteis”, se não obsoletas, mas unicamente a conteúdos que respondam às exigências econômicas (Lenoir, 2016a, p. 36).

A visão utilitarista é uma das faces do capital humano do século XXI, que tem como objetivo, no que se refere às disciplinas escolares, selecionar as que julgam úteis à lógica do mercado. Assim, dão ênfase às disciplinas que julgam serem mais importantes e que vão ao encontro das questões econômicas, disciplinas estas que, ao fim de um ciclo

escolar, serão aferidas em testes. O autor acrescenta que “O objetivo é então produzir currículos de ensino mais práticos, mais profissionais, mais úteis” (Lenoir, 2016a, p. 36). As disciplinas compreendidas como inúteis passam a ser as disciplinas que não respondem às exigências do mercado neoliberal, tampouco serão cobradas em testes que medem a qualidade da educação, sobretudo as de cunho filosófico, que estimulam o pensamento e, conseqüentemente, o senso crítico, que possibilita ter compreensão da realidade social. No Brasil, como exemplo, encontra-se em funcionamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que alterou a finalidade social da escola que, segundo Libâneo (2013b, p. 16), é “[...] formar indivíduos para uma vida digna e para a compreensão e transformação da realidade”.

Na escola, a aprendizagem deve ser central, mas a ela tem sido cada vez mais olhada e configurada como um local onde se produzem possíveis soluções para problemas que não dizem respeito à aprendizagem e à formação, mas a problemas sociais e econômicos, entre outros. Considerar as questões de ordem social que influenciam na aprendizagem é essencial, já que é papel da escola formar e desenvolver o pensamento crítico. No entanto, quando estas questões são consideradas sob a concepção neoliberal, com o fim de atender anseios mercadológicos e financeiros, a escola passa a se constituir como lugar de educação utilitarista e adaptadora, em que a aprendizagem deve estar reduzida a conhecimentos que permitam formar habilidades e competências de natureza instrumental. Sobre esse caráter conferido à educação escolar, Lenoir (2016a, p. 45) conclui que: “[...] a escola neoliberal não faz oposição ao saber; ela quer somente que o saber seja domesticado, sujeitado, reduzido, instrumentalizado, para ser útil ao mundo econômico”. Tendo essa finalidade, a formação humana integral e rica em conhecimentos científicos, culturais, filosóficos, artísticos e técnicos deixa de ter sentido, não sendo considerada necessária e nem mesmo desejável nesse tipo de educação.

A escola que atende ao mercado neoliberal tem por finalidade educativa formar um ser útil, portanto “[...] visa formar um assalariado, um indivíduo produtivo, submisso e avassalado, guiado por seus próprios interesses antes de tudo econômicos, ‘um homem para toda obra’, um técnico e, em nível superior, um tecnocrata” (Freitag, 2011c apud Lenoir, 2016^a, p. 45). De acordo com Lenoir (2016), é uma educação que concebe o ser humano como um ser isolado. Contrapondo-se a essa perspectiva mercadológica de escola, cuja finalidade é a formação um indivíduo mercadologicamente produtivo, advoga-se como objetivo prioritário da escola o que define Libâneo (2013b, p. 22):

[...] assegurar-lhes a apropriação dos produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, com condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social. Essa tarefa se cumpre no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o trabalho dos professores e dos alunos.

Lenoir et al. (2016b), ao desenvolver alguns esclarecimentos sobre as finalidades educativas escolares, ou a finalidade do sistema de educação, concebem que a finalidade educativa primeira é formar humanos emancipados, iguais, livres e garantir o direito de práticas democráticas. Evidencia-se, portanto, que analisar e compreender finalidades educativas escolares não é algo simples de ser feito, exigindo não só estudo e reflexão intelectual pedagógica, mas também posição política e ideológica, uma vez que elas revelam ideias e posicionamentos inseridos em determinada sociedade, de forma explícita e/ou implícita, e passam a ser estabelecidas oficialmente em legislações. Pode-se identificar finalidades educativas em projetos de governo, leis, decretos, pareceres, resoluções e outros tipos de documentos, que estão contidas nos documentos oficiais, sendo que estes expressam a posição política em relação à educação por parte de quem detém o poder no momento, e são estas posições que serão fontes definidoras de finalidades educativas escolares.

Mas, em um processo social contraditório, há outras posições ideológicas e políticas presentes em diversos âmbitos da sociedade que também se constituem como fonte de ideias sobre finalidades educativas da escola, inclusive o próprio âmbito acadêmico da educação, em que há os estudiosos que realizam o debate crítico e buscam estabelecer outras finalidades educativas, com outros fins que não o capitalista neoliberal. Este é o caso da perspectiva teórica das teorias histórico-cultural de Vigotski e do ensino desenvolvimental de Davydov, como se abordará adiante.

1.2.2 Finalidades educativas escolares: a OCDE e seu projeto para a educação para as próximas décadas

Recentemente, verifica-se o aparecimento da sigla OCDE com maior notoriedade. Ela possui como significado Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e faz parte de um organismo econômico e, como outras tantas, se destaca pela forte presença nas relações com os países em desenvolvimento. Junqueira (2022) apresenta

uma síntese sobre a OCDE a partir de estudos coletados no site *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT). A autora constata que essa organização é agente de consolidação de modelo econômico liberal, conforme segue a citação.

A OCDE foi criada com a missão de consolidar o modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, qual seja, o modelo liberal de economia de mercado, como também juntar-se às outras organizações econômicas de Bretton Woods: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT, sigla em inglês) (Junqueira, 2022, p. 80).

Lessard (2021) esclarece que, desde a sua criação, a OCDE se interessa pela educação, tendo a visão de uma educação como instância de produção humana. Sua missão principal é econômica e, nos últimos anos, centra seus interesses em desenvolver ações, visualizando o mundo de amanhã. Em outras palavras, significa que suas ações voltadas à área da educação estão direcionadas aos conhecimentos e competências para o futuro.

Como os demais organismos internacionais, a OCDE possui em sua agenda relações com o estabelecimento de políticas educacionais para os países membros. De acordo com Thiesen e Durlí (2021), a OCDE se constitui como uma agência:

Essa Agência vem ampliando sua atuação global no campo da educação desde 1990, reconhecida pelos países membros e aspirantes como um fórum que cria, propõe e difunde tendências em educação. Por meio de instrumentos e mecanismos diversos, dissemina ideias (estatísticas, pesquisas, relatórios, testes, estudos comparativos), agrega expertise internacional, estabelece o que deve constituir conhecimento válido ao ensino e à aprendizagem e o regula por meio de avaliações internacionais e, ainda, estimula relações de dependência dos Estados-Nação com as indicações que produz (Thiesen; Durlí, 2021, p. 21).

Sobre a constituição histórica da OCDE, Silva e Fernandes (2019) destacam que ela foi criada em 1961, tendo sua sede localizada em Paris, a qual é composta por 36 países membros; seu propósito é:

[...] promover políticas que visem a manter a estabilidade financeira mundial, atuar em favor das leis de livre mercado, favorecer o crescimento econômico e servir de fórum em favor dos interesses e dos negócios comerciais entre países-membros. Sucedeu a Organização para a Cooperação Económica Europeia (OECE), criada em 16 de abril de 1948, para gerir o Plano Marshall na reconstrução europeia do pós II Guerra Mundial. Além dos 36 países membros da OCDE, há 13 países, incluindo Brasil, que não são membros, mas por subscreverem a Declaração de Investimentos da OCDE, possuem em seus territórios os chamados Pontos de Contato Nacional (PCN) (Silva; Fernandes, 2019, p. 273).

A OCDE possui objetivos econômicos e, para isso, desenvolve projetos políticos que buscarão estabilidade para os países, de modo a manter a estabilidade econômica de forma geral; isso significa a busca pela estabilidade financeira para o mundo e para garantir o funcionamento como regra basilar no livre mercado. O sistema econômico capitalista é o que se predomina dentro desta lógica, portanto manter este sistema é o objetivo da OCDE de forma que, a partir de princípios neoliberais, ela busca a estabilidade financeira mundial. A educação para a OCDE, de acordo com Lessard (2021), é um fator-chave para o desenvolvimento econômico.

Com a intencionalidade de se aproximar da OCDE, o Brasil busca alinhar as suas políticas, entre elas as que estão sendo propostas aos países-membros. E, mesmo ainda não sendo um país pertencente a OCDE, busca estar próximo em suas ações e diretrizes, criando instrumentos, como “Pontos de Contato Nacionais com o fim de promover a implantação das Diretrizes nos seus territórios” através da Portaria MF nº. 92/2003 que “Aprova a criação do Ponto de Contato Nacional segundo as Diretrizes para as Multinacionais – OCDE” (Brasil, 2003). Nos anos seguintes, outra portaria entrou em vigor:

Portaria interministerial nº 37, de 19 de fevereiro de 2013, publicada no Diário Oficial da União em 20 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a estrutura e organização do Ponto de Contato Nacional para as Diretrizes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para as Empresas Multinacionais (Brasil, 2013).

Sobre a atuação global da OCDE, em específico na área da educação, Silva e Fernandes (2019, p. 273) esclarecem que “Desde 1990, a OCDE vem ampliando sua atuação global na seara da educação. Suas decisões vão muito além do recorte pedagógico, atingindo esferas de interesses e poder, com influência e relações de forças não apenas nacionais, mas também globais”. Lenoir (2016a) nos alerta que a OCDE é um organismo neoliberal tido como a principal portador desta ideologia para o campo escolar.

É evidente que, a partir da referida análise, a OCDE tem a educação com uma área de potencial condições para concretização de seus projetos, uma vez que ela é a responsável pela formação de uma geração desde crianças, jovens e adultos. Assim, é nela que a OCDE vislumbra a possibilidade de concretização de seu projeto com finalidade econômica dentro da atual realidade neoliberal, na qual o mundo se encontra inserido.

A ampliação da OCDE e suas parcerias, a partir de maio de 2007, passou a considerar alguns países como parceiros-chaves, dentre eles o Brasil. A partir de então, isso leva à elaboração de projetos que visem contemplar estes países, em específico os projetos para a área da educação básica, influenciando, assim, a forma de como os países irão se posicionar para que possam adequar os projetos educacionais para a educação básica ao que requer a OCDE:

A partir de maio de 2007, a Resolução do Conselho da OCDE sobre o Alargamento e o Envolvimento Reforçado, considera África do Sul, China, Índia, Indonésia e o Brasil parceiros-chave (key partners). Tal movimento visa à progressiva adesão dos países às instâncias da organização internacional, aos seus instrumentos legais (acquis), aos sistemas estatísticos e de elaboração de relatórios e às suas revisões por pares de setores específicos de políticas públicas (Silva; Fernandes, 2019, p. 273).

Sobre a OCDE e a educação, Thiesen e Durli (2021) esclarecem que é uma agência que, desde os anos de 1990, amplia suas ações para a área da educação, por meio de mudanças que ela preconiza por meio de instrumentos, como: estatísticas, pesquisas, relatórios, testes, estudos comparativos. Dessa forma, é evidente que a OCDE é uma agência de atuação mundial que possui influência em todo mundo e que vem propondo mecanismos para o desenvolvimento dos países por intermédio de políticas voltadas para a educação, que são elaboradas por um grande grupo de intelectuais que estão a serviço do capital e que vão ditar qual o conhecimento deve ser adquirido pelos estudantes.

O projeto Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades conta com a participação de representantes de países, instituições, empresários e organismos multilaterais, e preve reorganizar políticas para a Educação Básica com foco na reestruturação de matrizes curriculares, a serem observadas pelos sistemas nacionais de ensino (Silva; Fernandes, 2019, p. 272).

De acordo com apontamentos de Thiesen e Durli (2021), a OCDE cria um programa de definição e seleção de competências, que recebe a sigla de DeSeCo. “Com o DeSeCo, que integra o Programa de Indicadores dos sistemas Educacionais (INES), vincula ao PISA, desenvolver estratégias para definir, selecionar e medir competências e habilidades à educação de jovens e adultos em escala global” (Thiesen; Durli, 2021, p. 21-22). Após a criação do referido departamento pela OCDE, o qual teve o propósito de definir habilidades e competências que jovens e adultos deveriam adquirir em seu processo

de formação, tais habilidades e competências passaram a ser medidas em escala global, ou seja, uma aferição de conhecimentos a partir de critérios pré-estabelecidos por indicadores para os países membros da OCDE.

Lessard (2021), ao abordar o discurso da OCDE sobre a educação, menciona a Teoria do Capital Humano e explica que a principal missão da OCDE é promover e defender a economia de mercado. Sobre ela, o autor pontua que, por meio da história, foi destruída pela Segunda Guerra Mundial e, também, foi desafiada pela ameaça comunista neste mesmo período. Portanto, a economia de mercado visualizou na educação um investimento rentável e não mais uma despesa; o investimento é considerado de médio e longo prazo, sendo que passam, nesse contexto, a visualizarem a educação não mais como um gasto, mas, sim, um investimento econômico. O autor menciona que este investimento rentável é a essência da teoria do capital humano, pois, no atual capitalismo, a chave do trabalho é a competitividade a qual irá desenvolver a área econômica e social.

Como justificativa, a OCDE (2001 apud Thiesen; Durli, 2021, p.2) aclara que “[...] medir a qualidade dos resultados da educação, estimar retornos econômicos e sociais da aprendizagem e identificar determinantes-chave para o sucesso educacional, é um tópico de discussão em andamento que estimula um grande interesse em todo mundo”. As ideias centrais da OCDE, a partir de então, estão voltadas à aferição de resultados dos conteúdos curriculares, estabelecendo critérios de qualidade a partir dos resultados apontados por meio das avaliações.

Para se estabelecer a qualidade, a partir da compreensão política da OCDE, são elaborados os indicadores de qualidade, que são comparados não localmente, mas, sim, a nível internacional, o que resultara em políticas educacionais padronizadas para os países que são membros da OCDE. Assim, o discurso da competência e habilidades de aprendizagem começa a ser introduzido nos currículos e no inconsciente dos trabalhadores da educação, de forma a estabelecer uma compreensão consensual, isto é, uma concordância sobre as diretrizes postas pela OCDE. Conforme Thiesen e Durli (2021), no início dos anos 2000, foi o período de construir consenso em busca de inserir dentro do currículo competências e habilidades interpessoais. As habilidades e competências esperadas possuem como argumento o fato de que:

[...] os países vinculados à Agência valorizam a flexibilidade, o empreendedorismo, os recursos pessoais e a responsabilidade, espera-se que os indivíduos sejam adaptativos, inovadores, criativos, autodirigidos e

automotivados. Com essa justificativa são incluídas as competências interpessoais e emocionais. Desenha-se um perfil de concluinte da Educação Básica com conhecimentos bastante restritos e focalizados às três disciplinas mencionadas, mas pretensamente preparado para assumir a responsabilidade pelas escolhas que faz ao longo do processo formativo, ou seja, pelo sucesso ou fracasso pessoal delas decorrente (Thiesen; Durli, 2021, p. 23-24).

O projeto da OCDE visa construir um novo sujeito, um sujeito flexível que sempre esteja em conformidade com o pensamento voltado para o empreendedorismo. Esse novo sujeito, o qual está sendo construído por meio das habilidades e competências educacionais, deve ser dono de suas escolhas de forma a desenvolver e manter o capital sem grandes conflitos entre os sujeitos. Para isso, utiliza-se do discurso da automotivação, adaptação, inovação, autodireção e, assim, vão construindo um perfil desejado que contemple as habilidades e competências requeridas para jovens e adultos nos próximos anos. Para concretizar tal intenção, a OCDE planeja um projeto que recebe o nome de Educação 2030, que segundo ela:

Este projeto propõe: uma matriz conceitual de aprendizagem; a criação e condução de um currículo supranacional para definir quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores serão essenciais no Século XXI; o que os estudantes precisam dominar para “prosperar e moldar as suas vidas e o mundo em 2030” (tradução dos autores) (OCDE, 2018a, p. 01 apud Thiesen; Durli, 2021, p. 24).

A criação de um currículo supranacional, um currículo que esteja acima de uma nação, cujos critérios de aprendizagem serão definidos a partir da compreensão de agências, é parte do que indica a OCDE quando se define competência e habilidades para as próximas gerações, de modo que possam sobreviver e se adaptar ao mundo nos anos que virão. Nesse contexto, as escolas e o currículo são tidos como ancora para implementar o projeto Educação 2030, no qual os alunos jovens e adultos serão sujeitos que deverão fazer parte da lógica imposta.

De acordo com Lessard (2021), por intermédio do projeto de educação 2030, a OCDE reconhece o currículo como uma forma de preparar as gerações para o mundo vindouro. Entende que preparar os jovens para o futuro é um desafio incerto e esclarece que o único desafio a ser enfrentado, sobre o qual se possui certeza, é em relação às questões ambientais, econômicas, à inteligência artificial, às biotecnologias e questões sociais, como urbanização, migração, diversidade social e cultural.

O autor afirma que, para resolver estas questões, a OCDE se centrará em responder algumas perguntas a fim de que elabore suas políticas, as perguntas são: “quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisam para “prosperar” e moldar o mundo de amanhã? Que sistemas instrucionais (desenhos didático-pedagógicos) precisamos para desenvolver nos alunos os conhecimentos, as habilidades, atitudes e os valores exigidos?” (Lessard, 2021, p. 15, tradução nossa). Entende-se, a partir do que expõe o autor, que alternativas econômicas deverão ser estabelecidas para tal intento, de forma que as escolas passarão por adequações curriculares de cunho econômico para atender às habilidades, atitudes e aos valores que desejam formar para as novas gerações por meio de um currículo de habilidades e competências, conforme mencionam Silva e Fernandes (2019).

Por meio do referido currículo voltado para construção de competências e habilidades, Silva e Fernandes (2019, p. 293) destacam que ele vai para além do domínio de matemática, leitura e ciências, “[...] os domínios inovadores propostos sempre se curvam à ideia de capacitar o indivíduo para que se adapte as mudanças socioeconômicas de uma sociabilidade adstrita ao sistema capitalista de produção”. É evidente a compreensão de que o currículo para a OCDE visa construir comportamentos nos jovens e adultos para que estes, ao fim de um ciclo de formação, estejam aptos a se adaptar às mudanças existentes na sociedade, pois ela, para os idealizadores de tais propostas, está em constante movimento e transformação, restando ao indivíduo se adaptar as novas necessidades que a lógica do capital requer.

De acordo com a tradução do documento da (OCDE, 2018a, p.6), realizada por Thiesen e Durlí (2021, p. 26), foram apurados alguns fatores considerados críticos que são desafios para a educação e para o redesenho do currículo:

1. Sobrecarga curricular. Os currículos não têm tempo suficiente para dominar os principais conceitos disciplinares ou, interesses de uma vida equilibrada, nutrir amizades, dormir e se exercitar. Mudar o foco de “mais horas para aprender” a “tempo de aprendizado e qualidade”.
2. As reformas curriculares sofrem com atrasos no tempo entre reconhecimento, tomada de decisão, implementação e impacto. Diferença entre a intenção do currículo e o resultado da aprendizagem é muito grande.
3. O conteúdo deve ser de alta qualidade para que os alunos se envolvam no aprendizado e adquiram uma compreensão mais profunda.
4. Os currículos devem garantir a equidade ao inovar; todos os alunos, e não apenas alguns selecionados, devem se beneficiar da social, mudanças econômicas e tecnológicas.
5. Planejamento e alinhamento cuidadoso são extremamente importantes para a implementação eficaz de reforma.

Esses pontos, segundo os autores mencionados, fazem parte do Projeto Educação 2030, na sua segunda etapa que teve como início o ano de 2019 e além.

[...] almeja construir um plano curricular internacional com definição de princípios, descritores, competências e conteúdos curriculares para serem adotados pelos governos como basilares na definição dos currículos nacionais de modo a facilitar a mensuração do desempenho dos estudantes (Thiesen; Durli, 2021, p. 26).

É nesse movimento globalizado neoliberal, em busca de atender ao que reclama o livre mercado, que os países membros e países apoiadores se vinculam a diversos programas educacionais e a programas de avaliação para averiguar as habilidades e competências esperadas pela OCDE.

Nesse complexo contexto econômico e tecnológico de reprodução do capital em escala ampliada, a OCDE adquiriu relevo na área de políticas para a Educação Básica. Nesse movimento na esfera educacional, o governo federal brasileiro tem participado, desde 1997, do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes –PISA; desde 2008 da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem -TALIS; e desde 2006 do programa Indicadores dos Sistemas Educacionais -INES, com ressonância variável nos processos nacionais de formulação de políticas públicas de Educação Básica (Silva; Fernandes, 2019, p. 274).

Como se verifica, desde de 1997, o Brasil vem participando ativamente do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA); desde de 2008, do Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) e, desde 2006, do Programa de Indicadores dos sistemas Educacionais (INES), o que evidencia uma tradição em adesão a tais políticas de avaliação nos moldes que propõem as agências de avaliações externas. Para o funcionamento das referidas avaliações, a escola prepara os alunos para responderem avaliações de forma padronizada, que contemplem as habilidades e competências estabelecidas pelas agências internacionais por meio do currículo, de modo seus resultados servem como critério para que se possa estabelecer a qualidade e fazer comparações entre um país e outro, entre um estado e outro.

A relação entre a OCDE e o Pisa é esclarecida por Oliveira (2020) ao explicar que o Brasil, a China, a Índia, a Indonésia e a África do Sul são parceiros-chave da OCDE e que, desde os anos de 1990, possuem relação de cooperação. Em 2007, o Conselho Ministerial da OCDE estabeleceu essa cooperação por meio de resolução, fortalecendo as relações de

cooperação entre o Brasil e seus demais parceiros. A autora pontua que, com isso, o Brasil pode participar de diferentes órgãos da OCDE e passou a ser convidado a participar das reuniões ministeriais.

No que se refere ao Pisa, “Por duas décadas, a Ocde (sic) vem conduzindo o Pisa, realizando pesquisas em um conjunto de quase 80 países, o que significa 90% das economias do mundo. A Ocde (sic) considera que os resultados dos estudantes em matemática e ciências são um bom indicador da saúde econômica futura” (Oliveira, 2020, p. 76). Para a autora, de acordo com a visão da OCDE, em países e cidades que possuem escolas boas, é de se esperar uma boa economia, ou seja, uma economia saudável; por outro lado, para um país ou uma cidade que possui escolas sofríveis, espera-se resultados negativos para a economia.

Oliveira (2020) pontua sobre a forma como o Pisa se organiza no que se refere a sua testagem:

[...] o Pisa testa o pensamento crítico em matemática, ciências e leitura para os estudantes com 15 anos de idade. As perguntas do teste não medem a memorização de fatos, mas exigem que os estudantes utilizem conhecimentos e habilidade de resolução de problemas do mundo real. Os testes do Pisa são aplicados a jovens de 15 anos em diferentes países, independentemente do grau, desempenho e *status* socioeconômico (oliveira, 2020, p. 76).

A autora supracitada, em recente estudo, esclarece a relação entre OCDE, Pisa e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Brasil; o Inep é um órgão que tem representatividade junto a OCDE conforme se verifica:

O Inep é um órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a Ocde; (sic) coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas, a coleta das respostas dos participantes e a codificação dessas respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional. Na página do Inep, o Pisa é apresentado como um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Ocde, que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Também é importante destacar que, nas edições mais recentes, o Pisa incluiu opções para avaliações adicionais, como alfabetização financeira e resolução de problemas, por exemplo (Oliveira, 2020, p. 76-77).

O Pisa atua por meio de coletas de dados, que são realizadas por meio de questionários aplicados junto aos alunos, professores, pais e diretores das escolas. As

respostas são analisadas por uma equipe técnica a qual fica responsável por identificar o perfil de quem respondeu; um indicador é previamente elaborado pela equipe do Pisa para que sirva de parâmetro.

Por meio de um questionário distribuído aos estudantes, pais, diretores de escolas e professores, o Pisa também coleta informações sobre o histórico familiar dos alunos, meio socioeconômico, suas oportunidades e seus ambientes de aprendizagem. Os questionários contextuais gerais dos estudantes e da escola são obrigatórios a todos os países participantes (Oliveira, 2020, p. 77).

Fica evidente que o Pisa possui uma estrutura muito bem composta para que sua proposta de coleta de dados possa ser elaborada e executada e, em seguida, a partir dos dados coletados, elaborar políticas junto a OCDE em parceria com os países, em específico o Brasil, por meio do INEP. A coleta de dados é feita de forma eficaz, abarcando desde alunos, professores e os pais ou outro responsável pelo aluno e também o grupo gestor.

O Brasil é o único país sul-americano que participou de todas as edições do Pisa desde sua primeira aplicação, em outubro de 2000. A partir de então, o número de países participantes tem aumentado a cada edição. Na edição mais recente em 2018, o Pisa foi aplicado em 79 países diferentes, com uma amostra de 600 mil estudantes de 15 anos. Juntos, eles representam cerca de 32 milhões de pessoas nessa idade. No Brasil, foram 10.691 estudantes de 638 escolas que fizeram a prova em 2018. São 2.036.861 de estudantes, o que representa 65% da população brasileira que tinha 15 anos na data do exame. A prova é aplicada em um único dia, é feita em computadores, e tem duas horas de duração. As questões são objetivas e discursivas. A cada edição, uma das três disciplinas principais é o foco da avaliação. Na edição de 2018, o foco foi na leitura (Oliveira, 2020. p. 77).

Conforme exposto nesta seção de tese, o que a OCDE projeta para a educação é uma proposta educacional e curricular que atenda a demanda que o mundo globalizado e o mercado desejam. Ela realiza esse intento por meio de ações curriculares as quais seguem uma padronização com a proposta para que, ao fim de um ciclo de estudos, os participantes sejam avaliados pelos índices de desenvolvimento, os quais irão aferir as habilidades e competências desejadas, pois, durante esse processo educacional, um novo sujeito foi construído de modo a atender os seus interesses.

A OCDE, de acordo com Maués (2011), entende a educação e, conseqüentemente, a formação de professores como tendo um papel importante, ou seja, uma papel-chave que irá contribuir para o crescimento da economia e destaca que o professor é peça fundamental para contribuir com esse crescimento. Conforme já sinalizado, a formação de professores, junto as orientações da OCDE, vem sendo formalizada por meio de

documentos “[...] o que tem se manifestado por meio da publicação de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa e do ‘aconselhamento’ oferecido tanto aos países membros como aos outros” (Maués, 2011, p. 76). Como se constata, a OCDE compreende a educação como um caminho para o crescimento econômico de uma nação, a educação é importante como formadora de mão de obra do capital, tanto o capital humano quanto o social, de forma que esta formação abarque o plano individual e coletivo, como explica Maués (2011):

No primeiro caso a educação ajudaria nos aspectos salariais, de renda, de patrimônio e de produtividade, considerados elementos econômicos. Também existem outros fatores a serem considerados na ótica do indivíduo, tais como a saúde e a satisfação pessoal, elementos não econômicos, mas obtidos graças ao nível educacional (Maués, 2011, p. 76).

A autora observa que a educação pode contribuir com aumentos das receitas fiscais em investimentos nas áreas, como: saúde, políticas sociais, confiança nos governos, estabilidade política, funcionamento da democracia. Estes fatores são importantes e é por intermédio da educação que eles começam a ser modelados, de acordo com o intento do projeto da OCDE. Para isso, se faz necessário um currículo padronizado nas escolas e uma proposta de formação de professores que possa atender aos anseios da OCDE.

Portanto, a formação de professores para a OCDE deve vir em primeiro plano:

[...] a política em relação aos professores ocupa atualmente o primeiro plano das preocupações nos países da OCDE. Essa preocupação vem, dentre outras fontes, dos resultados das avaliações do PISA que essa entidade realiza, desde 1997, a cada três anos. Em 2000, por exemplo, um relatório do exame indica que a metade os países membros da OCDE apresentaram resultados que indicam que os jovens de 15 anos tiveram a aprendizagem prejudicada em função da falta ou da inadequação de professores (Maués, 2011, p. 78).

Está aí a finalidade educativa concebida pela OCDE para com a educação, intensificar o campo produtivo para o crescimento econômico, a educação passa a ser o centro, a formação de professores, para isso, necessita de um projeto formativo que dê conta da proposta de formar para o crescimento econômico; adequar os professores à realidade econômica é fundamental, para isso, pareceres, resoluções e reformas surgem. Nesse sentido:

Tanto a formação inicial, quanto a formação em serviço são importantes, devendo ambas possibilitar uma sólida formação teórica e prática da especialidade do professor (leitura, matemática, história), e os conhecimentos e

as competências pedagógicas necessárias para transmitir seu saber de uma forma bem didática, motivar os alunos, avaliar o progresso da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades de cada aluno (Maués, 2011, p. 78).

É visível, dentro do contexto da OCDE para a formação de professores, a não preocupação com o conhecimento das áreas das ciências humanas, “[...] como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda de mais perto e no mundo como um todo” (Maués, 2011, p. 78). Ao desprivilegiar os conhecimentos oriundos da área de ciências humanas, contribuiu-se para a formação de uma geração que desprivilegia o pensamento e a busca pelo conhecimento histórico e científico, forma-se, neste contexto, uma geração que irá contribuir apenas para o crescimento econômico do capitalismo, sujeitos preparados para uma perspectiva de reprodução social.

Assim, o papel do professor passa por alterações e a OCDE, de acordo com a autora supracitada, indica algumas alternativas para formar professores, como: “[...] a formação inicial pode não ser bem “inicial”, isso porque deve haver programas especiais de formação para aquelas pessoas que já têm outra formação de nível superior e que decidem também ser professores” (Maués, 2011, p. 81). O que se verifica é o argumento de que não tendo pessoas interessadas em ser professores, abre-se caminho para vias paralelas de formação como uma solução imediata para formar professores, conforme nomeia a autora. Os programas organizados por módulos ou Educação a Distância constituem uma alternativa, na qual a pessoa continua a trabalhar e pode também estudar:

Outra política proposta é referente ao aproveitamento de experiências fora do magistério que podem ser computadas como carga horária, na lógica de que as mesmas ajudam os futuros professores a terem uma visão mais ampla da realidade e pode diminuir assim o tempo de formação. Também a formação em serviço é vista como uma política viável para garantir que os professores sejam qualificados. Todas essas ações deverão, segundo o documento, sofrer periodicamente um processo de avaliação, visando melhorar, ainda no percurso, a formação (Maués, 2011, p. 81).

Convém, dentro deste contexto marcado por tantos ajustes de inspiração neoliberal, compreender que, na lógica do capitalismo, existe um processo de formação dos sujeitos os quais são preparados para a sociedade do futuro e se está formando uma geração dentro deste projeto. Sujeitos que comporão o futuro formados na perspectiva mercadológica imediatista, sem a apropriação de conhecimentos científicos e humanos, uma geração desprovida de senso crítico e de empatia pelo próximo.

As finalidades educativas, propostas dentro desta formação, adotam um currículo elaborado a partir de habilidades e competências que serão aferidas em programas de avaliação. Conforme identificado nos estudos de Lenoir (2016 a), essa é uma finalidade educativa instrumental utilitarista, na qual prevalece a busca por interesses individuais que priorizam os valores mercantis, que trata os seres humanos como meros elementos isolados. Nesse sentido, o sistema de ensino deve funcionar de acordo com as regras impostas pelo mercado.

1.2.3 Finalidades educativas escolares: finalidades epistemológicas educativas curriculares em disputa

As fontes definidoras de finalidades educativas são várias, desde os fundamentos teóricos filosóficos e sociológicos que têm a possibilidade de estabelecer a separação epistemológica entre o que fundamenta a epistemologia da prática e da práxis³. No entanto, como já esclarecido, a Resolução n.º 2/2015 é atravessada por disputas políticas permeadas por ideologias que se cruzaram entre si. Em seus fundamentos, por motivos não colocados de forma clara, a educação brasileira passa a compor um projeto não visualizado dentro de uma abordagem epistemológica de formação.

Os fundamentos determinantes da Resolução no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados trazem indícios de uma formação de professores dentro da epistemologia da prática, pois o contexto histórico e político pelo qual passava o país, na ocasião de sua publicação, estava alinhado ao viés neoliberal de conciliação entre as demandas sociais e o neoliberalismo.

Quanto à Resolução 2/2015, seu comprometimento com a formação de professores que atendam à epistemologia da prática é notório no Artigo 14, que trata dos cursos de formação pedagógica destinados a graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório. Nesse contexto, a resolução apresenta de forma evidente a proposta de oferecer

³ É importante esclarecer que a posição adotada nesta tese, em relação à epistemologia da práxis, é de uma perspectiva crítico-emancipadora, que considera o trabalho do professor como uma ação transformadora embasada no conhecimento teórico, visando à emancipação humana. Não se alinha nem se associa ao pensamento de qualquer entidade ou associação que defenda a epistemologia da práxis para a formação de professores. Nesse contexto, a epistemologia da práxis é entendida como uma atividade que promove uma transformação educacional, reconhecendo a escola como um ambiente propício para isso. Portanto, justifica-se a defesa da formação do professor baseada na epistemologia da práxis, que atuará nas escolas para formar as futuras gerações.

curso de menor duração, visando a capacitação de portadores de diplomas de bacharelado, com o objetivo de agilizar sua inserção no campo da educação. (Brasil, 2015).

Ao analisar o PNE de forma crítica, nota-se que este está tencionado para a dimensão prática ao focar em treinamento de habilidades e competências, preparando uma espécie de caminho para a perspectiva da epistemologia da prática. Santos, Canan e Casagrande (2023), ao estabelecerem relação entre o PNE e a formação de professores com relação ao estado brasileiro, que é permeado pelo neoliberalismo, destacam que as metas do PNE mostram a submissão do Estado democrático de direito às bandeiras do neoliberalismo. Bandeiras estas que se fazem presentes por meio do praticismo e da qualidade, verificados por intermédio de testes de resultados e não em processos de aprendizagens.

A discussão apresentada, nesta seção, tem como destaque, ao abordar a Resolução n.º 2/2015, evidenciar que esta se encontra ancorada na epistemologia da prática para formação de professores através da formação pedagógica para graduados não licenciados. As características do contexto da aprovação da resolução, bem como o jogo de interesses, conforme já analisado, caminham para a formação no contexto prático, utilitarista, instrumental.

O contexto político e histórico permitiu a constituição e a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, seguido do projeto preliminar da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que recebeu o nome de “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (Brasil, 2015). Este é um documento que, em sua estruturação, propôs indicar caminhos para a educação; porém, sua estrutura veio da Secretaria do Governo, o que não contou com a participação direta do Ministério da Educação. Segundo Freitas (2015), o documento foi elaborado “[...] pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Governo Dilma é uma proposta de política educacional para a educação brasileira feito com a liderança de Roberto Mangabeira Unger, portanto, na ótica de quem viveu nos Estados Unidos nas últimas décadas” (Freitas, 2015, p. 1).

Ao analisar o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (Brasil, 2015), são perceptíveis características antidemocráticas, privatistas e voltadas para a meritocracia. Nesse sentido, “O documento tem duas partes. A primeira parte esboça o ideário que inspira a Pátria Educadora. A segunda indica as ações de implementação” (Freitas, 2015, p. 1).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2015, faz uma avaliação sobre o projeto e aponta divergências no documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE-PR) e a Conferência Nacional de Educação, que é um espaço de discussão promovido pelo MEC com a sociedade, e que, no entanto, não contou com essa participação durante seu processo de elaboração. O documento, em sua constituição, reforça, em termos de qualidade, os critérios adotados em bases de méritos, mas méritos no sentido empresarial ao tencionar bonificações para escolas, professores e, também, gestores. Propõe a inserção de aprendizagens mínimas para inserção no mercado de trabalho, valorizando os mais capazes e desvalorizando os menos capazes.

O que acarreta uma exclusão curricular, pois o fazer docente, ou seja, o trabalho dos professores, passa a ser instrumentalizado por conteúdos apostilados. Este documento, em sua inteireza, não representou e não representa as intenções de quem faz a defesa por uma educação pública, laica, de qualidade social e pedagógica. Ele se trata de uma proposta preliminar que viria desbravar caminhos para a implementação de propostas que atenderiam os interesses mercadológicos de uma formação no sentido prático. Um praticismo que encontra-se a caminho no mesmo período, agora visível no Artigo 9º Inciso II ao tratar decursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (Brasil, 2015) como expresso na Resolução n.º 2/2015.

[...] a discussão aqui evidenciada acerca da epistemologia da prática está centrada na reflexão realizada pelo professor, no contexto prático dos processos de ensino-aprendizagem. A formação, nesse sentido, deve possibilitar ao docente um conjunto de competências/conhecimentos/saberes e habilidades necessárias(os) para resolver possíveis problemas e desafios dos contextos práticos de ensino em que está inserido (Morais; Henrique, 2022, p. 4).

As bases epistemológicas evidenciadas na Resolução n.º 2/2015 para a formação pedagógica, sob o ponto de vista crítico, estão sobre o viés prático, A prática é a perspectiva que tem dominado as políticas de formação e estas se fazem presentes nos currículos por meio das reformas curriculares, como indica a Resolução 2/2015 ao definir cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório. (Brasil, 2015).

Portanto, o que se entende é que, a partir da opção por tal concepção, a finalidade educativa da epistemologia da prática é menos teoria e mais prática, ou seja, aprofunda em atividades práticas reproduções, alinhadas à visão de formação utilitária, e as atividades

teóricas promotoras da compreensão da realidade, que promove o desenvolvimento humano, são deixadas de lado. O professor, nesse sentido, não se reconhece como um sujeito de transformação social por desconhecer e não dominar os conhecimentos científicos da área.

Silva (2017) esclarece que a epistemologia busca respostas para o momento histórico, por isso ela é a teoria do conhecimento “[...] é o ramo da Filosofia que estuda a origem e as possibilidades do conhecimento humano, buscando respostas para questões que, neste atual momento histórico, se colocam como importantes problemas para a educação escolar” (Silva, 2017, p. 124). A autora também afirma que:

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (Silva, 2017, p. 125).

Portanto, a epistemologia da práxis para a formação de professores para atuar na educação básica reconhece, em sua constituição filosófica, uma abordagem que identifica a importância da ação prática e da fundamentação crítica, com vistas à emancipação crítica-transformadora, pois entende, dentro deste contexto da práxis, que o conhecimento é condição de transformação social. Os professores, quando formados dentro dessa perspectiva epistemológica, se tornam sujeitos na construção e mediação do conhecimento historicamente constituído. Sobre o estudo da epistemologia da práxis, Silva⁴ (2017) argumenta que:

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis (Silva, 2017, p. 126).

⁴ É importante ressaltar que, embora a posição do autor desta Tese possa divergir em alguns aspectos do referencial teórico apresentado no que se refere a Resolução 2/2015, a inclusão deste referencial se justifica pela necessidade de embasar o estudo em conceitos e informações relevantes sobre o estudo da epistemologia da prática e da práxis. O referencial teórico foi essencial para contextualizar e fornecer uma base sólida para a análise e discussão dos aspectos abordados nesta Tese, destacando a complexidade da separação epistemológica entre epistemologia da práxis e da prática em questão. Reconhece que, embora haja divergências, a interação crítica entre o autor e o referencial teórico contribui para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do assunto. No entanto, ambos reconhecem que a epistemologia da práxis se situa em uma vertente crítica da formação de professores contrapondo-se ao caráter neoliberal para a formação de professores.

No entanto, a Resolução n.º 2/2015, ao ser analisada em específico o Artigo 9º Inciso II, de forma crítica, reflexiva, pautada pelo Materialismo histórico-dialético, tem como intencionalidade compreender a epistemologia que a sustenta, a qual sinaliza estar em uma manifestação da prática, que separa a teoria da prática, indo ao encontro dos interesses mercantis de formação de professores, os qual mantêm uma proposta de formação superficial para os docentes. O que não evidencia ser uma formação para emancipação dos sujeitos, mas, sim, para a formação em caráter emergencial, como determina a formação pedagógica para graduados não licenciados.

O que se visualiza, nas atuais reformas para formação de professores estabelecidas por meio de documentos oficiais, é um aprofundamento da visão pragmática e técnica para a formação de professores posta na Resolução 2/2015 no que se refere a formação de professores através da formação pedagógica para graduados não licenciados, na qual se verifica uma ausência de fundamentos teóricos para a formação, sobretudo em curto prazo ou em projetos emergenciais conforme comprova em (Brasil, 2015)⁵. Silva (2011) em seus estudos sobre epistemologia da prática e práxis aponta haver, nessa perspectiva teórica epistemológica, uma intensificação da prática “[...] a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas” (Silva, 2011, p. 16). A autora argumenta que, nesse sentido de formação pragmatista, predomina a superficialidade. Encaminhando a reflexão para o contexto da formação pedagógica para graduados não licenciados como constata na Resolução 2/2015 Capítulo IV Art. 9º Inciso II (Brasil, 2015) identifica-se uma proposta de formação configurada em um praticismo superficial para a formação de professores.

O que não proporciona condições de uma formação crítico-emancipadora, mas, sim, uma formação de sociedade fundamentada em uma concepção instrumental, ancorada no saber reproduzir/fazer para atender uma sociedade utilitarista, sem perspectiva de transformação social. A epistemologia adotada para a formação de professores é uma

⁵ Capítulo IV Artigo 9º, Inciso II – Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Artigo 14. Cursos de formação pedagógica em caráter emergencial e provisório, parágrafo 1º Inciso II. (Brasil, 2015, p. 8 e 12).

concepção de finalidades educativas, isto significa, uma fonte que define implícita ou explicitamente as finalidades educativas.

Lenoir (2013) tem o entendimento de que é necessária uma contextualização, pois não existe um consenso para a referida definição. As definições são múltiplas, a depender do contexto histórico, social e político de quem irá se posicionar com sua visão sobre as finalidades educativas; ou a depender da legislação em vigência, que irá definir finalidades educativas com múltiplas compressões, pois as visões são muitas e complexas. Para Libâneo e Silva (2020):

A elaboração das finalidades ocorre no plano social e político em distintas instâncias institucionais, governamentais, empresariais, profissionais, associativas, expressando interesses e relações de poder em âmbito internacional e nacional e, no plano acadêmico, nos marcos das correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc., que vigoram no campo educacional de onde surgem teorias da educação (Libâneo; Silva, 2020, p. 819).

Esclarecer as finalidades educativas escolares (Libâneo, 2019), exige do pesquisador um trabalho intelectual para captar o verdadeiro sentido e a intencionalidade dos documentos, planos e projetos para a educação.

As visões sobre finalidades são múltiplas e estão em disputa e, ao mesmo tempo, orientam princípios em sua amplitude que indicam orientações filosóficas e políticas, conforme verifica: “Com efeito, finalidades educativas são princípios que indicam uma orientação filosófica, política, concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo (Libâneo, 2022, p. 224). As múltiplas definições surgem de acordo com o interesse exposto do momento, como, por exemplo, para os organismos internacionais com suas orientações neoliberais vigoram um posicionamento que causa impactos nas políticas educacionais no Brasil, projetando, sobretudo, a forma de organização curricular das escolas públicas brasileiras, o que se configura em uma constante disputa ideológica por poder e interesses mercadológicos. O que leva a questionar, dentro deste complexo contexto, qual o papel do currículo escolar? Questões norteadoras como esta e a apresentada no início desta seção são importantes para que se possa nortear a busca por compreensão.

Conforme já mencionado, os organismos multilaterais, internacionais, como o Banco Mundial, possuem uma visão de educação voltada para atender aspectos econômicos e não aspectos de perspectiva humana e social, conforme já analisado por Freitas; Libâneo e Silva (2018). Libâneo (2019) aponta que há estudos realizados por

Lenoir (2013) que “[...] mostram que, frequentemente, as reformas curriculares atendem muito mais a imperativos econômicos, políticos, ideológicos, culturais, burocráticos do que a objetivos pedagógicos e que, portanto, é ilusão acreditar que as finalidades escolhidas são neutras” (Libâneo, 2019, p. 38). As finalidades educativas não são neutras e carregam ideologias que expressam muito bem seu posicionamento educacional, político e ideológico sobre como compreendem a educação dentro da lógica adotada que é a econômica neoliberal.

A lógica neoliberal economicista e suas reformas educativas, de acordo com Libâneo (2019), iniciou nos anos de 1980, nos países Europeus. Em seguida, expandiu-se para as Américas e África. Essa lógica atende a quatro estratégias, a saber: 1) novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, 2) reformulação dos currículos, 3) priorização de aspectos financeiros e administrativos, 4) profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala. O autor acrescenta algumas características sobre o neoliberalismo:

[...] características bem marcantes do impacto do neoliberalismo na educação: redução das responsabilidades do Estado com a privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição (Libâneo, 2019, p. 38).

Impondo a educação esse modelo que é ditado pelo neoliberalismo econômico, tais características citadas se concretizam por meio de documentos oficiais como: decretos, pareceres, resoluções todos estes em sintonia com o projeto neoliberal e que cai no consenso dos usuários da educação.

Libâneo (2013a, 2019), ao apresentar estudos realizados sobre o Banco Mundial, pontua que ele possuía como estratégia, dos anos de 1970 em diante, ações que tinham como finalidade combater a pobreza e reduzir a exclusão social. Tais essas ações, conforme documento do Banco Mundial citado por Libâneo (2019, p. 38), eram “[...] condições para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento econômico. Para isso, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária e, na educação fundamental, a prioridade é satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem”. O foco central da reforma foi combater a pobreza, reduzir a exclusão social e colocar os sujeitos que estavam excluídos socialmente dentro do sistema

produtivo, dando oportunidades a eles, de forma que sua inserção no sistema produtivo culminaria em produtividade, que resultaria no aumento do desenvolvimento econômico.

Quando o Banco Mundial propõe satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem, entende-se que a educação é capaz de aumentar o trabalho produtivo das pessoas pobres, ofertando um mínimo de qualidade de forma que venha a deter o controle da população pobre, ofertando um conteúdo com habilidades e competências esperadas pelo sistema capitalista neoliberal, conforme já apontado nesta tese. Para isso, é necessário um currículo que atenda ao que requer todo este vasto projeto.

Conforme se observa, essa é uma lógica que vem para atender a qualidade total em educação, mas uma qualidade restrita para alguns, visto que a qualidade total é aquela que atende ao neoliberalismo e às regras impostas pelo mercado aplicadas a educação. Em se tratando de qualidade total na educação, Silva (2002), ao abordar a gestão da qualidade total, esclarece que:

A Chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho (Silva, 2002, p. 20).

Para realizar tal intenção, é necessário que formuladores destas políticas reorganizem a educação e, para isso, é necessário intervir de forma eficaz no currículo escolar; é relevante observar que são nas escolas públicas brasileiras que está concentrada a maior parte dos alunos, jovens e adultos e estes precisam passar por uma formação que atenda aos anseios políticos neoliberais vigentes no momento.

Para os idealizadores dessa política, elaborar um currículo que atenda às demandas de um mundo que está em constante processo de transformação se faz necessário, um currículo que tenha em seu centro as necessidades atuais dos alunos e não mais as necessidades de aprendizagens dos conteúdos, conforme acrescenta Libâneo (2013a, p. 61): “Concebe-se a escola como focada nas necessidades imediatas do aluno, não no conhecimento e na aprendizagem, produzindo esvaziamento dos conteúdos, já que predomina um currículo baseado em habilidades e competências desprovida de reflexividade”. Dentro desse contexto, de acordo com o autor mencionado, valoriza-se o discurso da diferença, pois este é quem trará harmonização nos países pobres e, assim,

esconderá os conflitos sociais existentes em uma sociedade desigual por meio de um currículo conhecido como instrumental.

Libâneo (2019) apresenta importante contribuição à discussão, no contexto brasileiro, sobre as finalidades educativas escolares, esclarecendo as finalidades presentes no currículo e destaca as quatro propostas existentes de currículo: 1) visão pedagógica tradicional e currículo tradicional, 2) visão neoliberal e currículo de resultados, 3) visão sociológica-intercultural e currículo sociocultural, 4) visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica.

O currículo com a visão da pedagogia tradicional ou o currículo tradicional com visão instrumental, de acordo com Libâneo (2019), continua presente nos dias atuais na realidade das escolas. Nessa visão, ele possui como finalidade preparar intelectualmente e moralmente os alunos para que estes possam assumir papéis na sociedade. “Tem como características a predominância da ação do educador na formação dos alunos, a transmissão de conhecimentos constituídos na tradição, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 2019, p. 44). Nesse sentido, a educação possui o objetivo de ser uma reprodutora, ou, nesta visão tradicional com um currículo tradicional, serão reproduzidos os valores e tradições das classes dominantes, de modo que formem, dentro das escolas, por meio do currículo, atitudes e comportamentos dos alunos, que estarão desempenhando seu papel na sociedade segundo os moldes recebidos em sua formação, passando a ser seres que saibam obedecer as regras para que se possa viver em obediência à sociedade, não aceitando, dentro dessa visão, possibilidades de mudanças.

A visão da pedagogia tradicional e o currículo tradicional são conservadores:

A visão conservadora reúne tanto tradicionalistas como liberais, ainda que tenham diferentes posicionamentos em relação, por exemplo, à liberdade de pensamento, às relações entre fé e razão, ao papel da ciência e da técnica. Mas têm posições semelhantes em relação à preservação dos costumes, à valorização da família, ao papel da autoridade, à manutenção da ordem e a busca de uma harmonia social. (Libâneo, 2019, p.43).

No grupo de adeptos da visão conservadora tradicional, estão os tradicionalistas e os liberais que, em suas posições, podem divergir, mas em parte se unem em relação ao que eles nomeiam como preservar bons costumes, valorizar a família, manter a autoridade e a ordem, alegando que mantendo isso haverá uma harmonia na sociedade. Nesse sentido,

usam a educação e o currículo para que possam fazer com que suas ideias sejam reproduzidas.

Do ponto de vista propriamente pedagógico, os pilares do currículo tradicional, com base na tradição das pedagogias católica e herbartiana, são: preservação de valores morais, formação moral e cívica, conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar, relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade (Libâneo, 2019, p. 44).

Verifica-se, atualmente, uma forte tendência de se estabelecer essa visão da pedagogia e do currículo tradicional, aliada ao conservadorismo, uma vez que, nos últimos anos, seus defensores tentam infundir e dar peso a esta discussão. Para isso, exaltam um currículo tradicional por meio do qual tentam resgatar os valores morais, que estão explicitados na pedagogia tradicional, como moral, civismo, rigor disciplinar, conteúdos instrumentalizados com a intencionalidade de retirar a crítica e a reflexão, visando apenas treinamentos para responder avaliações sistematizadas pelo sistema.

Dentro deste contexto da pedagogia e do currículo tradicional, cabe analisar as finalidades educativas escolares. Sobre essa temática, Libâneo (2019, p. 43) esclarece que:

[...] o critério de escolha de finalidades educativas é a formulação de uma agenda moral com base nas orientações morais do passado acerca do sentido do dever, amor à pátria, da dedicação à família e à religião, da manutenção da autoridade dos agentes educativos e prevalência da fé sobre a ciência.

Assim, entende-se que as finalidades educativas escolares propõem que o currículo escolar seja usado como instrumento de controle e manutenção do poder vigente, se estendendo para as questões morais, como civismo, família, religião, valorização da fé, sobrepondo a fé ao conhecimento científico. Desse modo, a finalidade educativa da escola é controlar e manter os valores tidos como tradicionais por quem possui o controle.

Para a visão neoliberal e para o currículo de resultados, que também inclui na visão instrumental, o currículo instrumental abarca a visão da pedagogia tradicional e do currículo tradicional, bem como a visão neoliberal e o currículo de resultados, pois ambos irão atuar com a pedagogia de resultados, medindo os conteúdos ofertados nas escolas por meio do currículo. A visão neoliberal e o currículo de resultados, de acordo com Libâneo (2018, 2019), são decorrentes dos vínculos estabelecidos entre organismos internacionais e

multilaterais, principalmente o Banco Mundial, e constituem a visão de finalidades educativas dominante, hoje, nos sistemas de ensino.

Retomando Libâneo (2019), em recente estudo sobre Banco Mundial, a Unesco e Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, o autor busca compreender a visão neoliberal e o currículo de resultados, que estão expressos nesses documentos. Ele extraiu quatro finalidades educativas escolares 1) educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagens; 2) atenção ao desenvolvimento humano; 3) educação para o mercado de trabalho e 4) educação para a sociabilidade e convivência.

Estas quatro finalidades educativas, conforme já evidenciado nesta tese, nos permitem compreender que estão alinhadas ao que preconiza o sistema capitalista neoliberal, pois tem como propósito reorganizar a política econômica do país, fazendo com que insiram parte da população no sistema econômico e produtivo, para que estes venham a se tornar meros consumidores, alavancando, assim, o sistema econômico a partir do consumo. “O apelo ao desenvolvimento humano se insere na ideia de fortificar as capacidades produtivas do indivíduo para melhor contribuir para o desenvolvimento econômico e social” (Libâneo, 2019, p. 45), ou seja, colocar os menos favorecidos para consumir e, com isso, alavancar a economia, visto que a população menos favorecida compõe a maior parte do globo.

As quatro finalidades educativas escolares, elencadas acima, podem ser compreendidas conforme aponta Libâneo (2019): 1) educação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagens, se refere a instrumentos que garantam aprendizagem básicas de leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas; estes itens são considerados essenciais para sobrevivência ou para viver e trabalhar e continuar a aprender, são aprendizagens que serão úteis no dia a dia; 2) atenção ao desenvolvimento humano, visa o bem-estar, uma forma de tirar as pessoas da pobreza e da marginalidade. Desse modo:

A ideia de desenvolvimento humano, assim, vincula-se à concepção individualista de ser humano conforme os princípios do liberalismo em função da qual se traçam políticas sociais visando suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres das sociedades emergentes (Libâneo, 2019, p. 45).

Outra finalidade manifestada é a 3) educação para o mercado de trabalho que, segundo Libâneo (2019, p. 46):

[...] aparece na Declaração Mundial de Jomtien com um dos principais desafios visando “melhorar a capacidade do sistema de ensino para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho e garantir que alunos desfavorecidos e de baixo desempenho tenham acesso à qualidade e a oportunidades de aprendizagem relevantes”.

A intenção é fazer com que jovens e adultos ingressem no mercado de trabalho. Para isso, visualizam na educação um meio que pode permitir, por meio do currículo, formar esta demanda para o mercado de trabalho, favorecendo aos alunos menos favorecidos o ingresso na educação básica com conteúdos mínimos, porém relevantes para o ingresso no mercado.

Libâneo (2019) nos mostra que em documento do Banco Mundial, apresentado em 2011, há a estratégia para que possa alcançar a aprendizagem para todos, a qual faria com que a aprendizagem acontecesse dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por intermédio do mercado de trabalho.

Conforme Libâneo (2019, p. 46, “[...] a educação na perspectiva dos organismos internacionais busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social”. Desse modo, a educação voltada para resolver os anseios do mercado de trabalho está amparada na Declaração Mundial de Jomtien e nos documentos do Banco Mundial, ambos os documentos têm a mesma intenção, usar o currículo e a educação para formar o sujeito que almejam via uma formação escolar com conhecimentos básicos; de forma que estes ingressem no competitivo mundo do mercado de trabalho. Essa perspectiva não está alicerçada em uma formação fundamentada na concepção humana, que promove a democracia, e tampouco a justiça social, mas fundamenta-se em uma proposta utilitarista e capitalista neoliberal de educação.

Por fim, 4) educação para a sociabilidade e convivência ou integração social que possui como foco o apaziguamento social ou convivência e integração social. Libâneo (2013a) explica que a educação para a sociabilidade tem “[...] a finalidade de fornecer aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas conjuga-se com a da educação para a sociabilidade” (Libâneo, 2019, p. 46). A educação para a sociabilidade visa formar sujeitos dóceis e, ao mesmo tempo, competitivos entre si. As quatro finalidades estão ancoradas dentro da perspectiva do currículo instrumental, que possuem em comum “[...] conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para a redução da pobreza e adequação dos indivíduos aos

requisitos de empregabilidade precária” (LIBÂNEO, 2019, p. 46). Já a visão sociológica-intercultural e currículo sociocultural compreende:

[...] aquelas orientações teóricas em educação como a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras, em que as finalidades educativas estão fortemente dependentes das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura (Libâneo, 2019, p. 47).

Conforme se verifica, a visão sociológica-intercultural e o currículo sociocultural possuem uma definição de vasto significado, pois em seu sentido abarca várias possibilidades teóricas, como teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras, que, em meio a amplitude teórica, vão se consolidando e se estruturando teoricamente, inserindo a cultura em suas práticas, conforme Libâneo (2019):

Considerando-se que a cultura é um terreno de concepções de mundo e práticas conflitantes, onde se manifesta a diversidade sociocultural, a educação mesma é uma prática cultural pela qual se faz emergir nos grupos as significações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros por meio de experiências compartilhadas em que se abrem espaços para a educação multicultural, o conhecimento em rede, etc. (Libâneo, 2019, p. 47).

A visão sociológica-intercultural e o currículo sociocultural manifestam a educação e o currículo por meio de práticas culturais, cujo foco é a diversidade sociocultural, diversidade esta que abre espaços para o diálogo democrático entre as diversas culturas que compõem a sociedade. De acordo com Libâneo (2019), a educação, nessa visão, mobiliza e visa capacitar pessoas pelo conhecimento para que possam desenvolver e expressar suas subjetividades e experiências próprias, o que resulta em transformar as condições sociais e culturais da sociedade da qual fazem parte.

A visão sociológica/intercultural defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas). Nesta visão, ainda que com diferentes nuances conforme as várias orientações teóricas que se acomodam nela, o foco está mais na prática social que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica (Libâneo, 2019, p. 47).

Um currículo permeado de experiências educativas, o qual acolhe a diversidade social e cultural, valoriza as práticas e saberes cotidianos, decorrentes das experiências e que se fazem presentes no dia a dia das escolas e que não são valorizadas em um currículo formal, Tal currículo atribui valor à visão sociológica-intercultural, ou, como explica Libâneo (2005, p. 14):

[...] põe ênfase na explicação da atividade humana enquanto processo e resultado das vivências em atividades socioculturais compartilhadas, mais do que nas questões do conhecimento e apropriação da cultura social. Compreende as práticas de aprendizagem como atividade sempre situada em um contexto de cultura, de relações, de conhecimento.

Esta visão possui uma proposta centrada na atividade humana. Nela, as atividades de aprendizagem estão focadas em vivências socioculturais ou estão voltadas para as questões culturais “Um currículo com foco na formação das subjetividades e em vivências socioculturais a partir da experiência corrente dos alunos carrega, sem dúvida, muitas virtudes” (Libâneo, 2019, p. 47). De acordo com o autor, esse entendimento curricular possui visão social das questões pedagógicas “em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas” (Libâneo, 2019, p. 47). Ele esclarece que, nesse contexto, se incluem a diversidade encontrada nas diferentes classes sociais, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, diversas práticas institucionais, ambos presentes nas escolas. O autor destaca que:

[...] tende a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que põe em segundo plano os conteúdos científicos e culturais, e rejeita as implicações psicológicas do ato de aprender, ou seja, os processos internos de apropriação de conhecimentos e habilidades viabilizadas pelo ensino” (Libâneo, 2019, p. 47).

Por fim, a visão dialética histórico-cultural e o currículo de formação cultural e científica tem como pressuposto que “a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social [...]” (Libâneo, 2019, p. 48). O autor ressalta que a educação é quem pode trazer condições para a apropriação dos saberes sistematizados e que este saber é a base para que os alunos possam se desenvolver intelectualmente por meio das atividades de aprendizagem. Aborda-se sobre esta visão no tópico seguinte.

1.3 Uma concepção antineoliberal de finalidades educativas escolares: a visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica

A visão dialética histórico-cultural está amparada, de acordo com Freitas, Libâneo e Silva (2018), em uma perspectiva para o desenvolvimento humano e entende que a educação tem como princípios a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Nesse sentido, os autores esclarecem que “[...] a escola é tida como lugar de apropriação cultural e científica pelos estudantes, sendo esta apropriação o meio mais fundamental de promoção do desenvolvimento omnilateral das novas gerações” (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 141). A escola passa a ser considerada, dentro dessa visão, como o principal local para o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois é ali que crianças, jovens e adultos terão acesso aos conhecimentos sistematizados e, a partir da apropriação destes conhecimentos, poderão se desenvolver intelectualmente e enquanto sujeitos humanos.

Mello e Lugle (2014), ao abordar a teoria histórico-cultural, ressaltam que esta teoria está relacionada à educação emancipadora, na qual a escola é a promotora do desenvolvimento humano, onde a humanização das crianças e dos alunos deve atingir suas máximas potencialidades. A teoria histórico-cultural, portanto, tem como foco o desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola. Nessa direção, a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico (Mello; Lugle, 2014, p. 262).

De acordo com a compreensão abstraída dos estudos de Freitas, Libâneo, Silva (2018) e Mello e Lugle (2014), entende-se o ser humano como um sujeito social que, por isso, deve se relacionar com os objetos e a partir desta relação apropriar-se do que tem sido produzido enquanto conhecimento por meio da educação, uma vez que é pela educação que as relações de aprendizagens são estabelecidas por intermédio da mediação com o objetivo de realizar o desenvolvimento humano.

No tocante ao currículo, na visão dialética histórico-cultural, Libâneo (2019) o denomina de currículo de formação cultural e científica. Nesse sentido, ele destaca que “A

qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente” (Libâneo, 2019, p. 48). Por sua vez, Mello e Lugle (2014) pontuam que:

O desenvolvimento do aluno dependerá da sua relação com as formas finais da cultura presentes no meio escolar. Se na escola a presença dos elementos culturalmente produzidos pelo homem for restrita, haverá o empobrecimento do desenvolvimento do aluno. A fonte do desenvolvimento social é a interação das formas iniciais e finais, estabelecendo uma relação de comunicação entre professor e aluno, formando um coletivo para a aprendizagem em que todas as relações entre cultura, professor e aluno são relações pedagógicas (Mello; Lugle, 2014, p.265).

A formação cultural e científica é vista como um critério de qualidade, pois defende-se que, sendo formados dentro dessa perspectiva, os alunos poderão se desenvolver dentro de seus aspectos morais e humanos. Porém, para que possam se desenvolver nesse sentido, é necessário que ocorra “[...] apropriação crítica dos conhecimentos em articulação com a realidade histórica e social” (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 141). Os autores nos mostram que a teoria histórico-cultural, de Vigotski, e a teoria do ensino Desenvolvimental, de Davydov, trazem contribuições para que se concretize essa possibilidade, a qual tem caráter transformador, sendo promotora da emancipação humana.

A escola que coloca em prática a visão dialética histórico-cultural promove meios de aprendizagens críticas transformadoras para seus alunos, sobretudo, se os alunos são oriundos das camadas menos favorecidas financeiramente. Tais escolas proporcionam, assim, condições de aprendizagens cultural e científica, contribuindo para uma educação mais justa e igualitária, dentro da visão que propõe a superação das desigualdades sociais e de aprendizagem. Nesse sentido, “[...] a escola como meio organizado para o desenvolvimento do aluno que visa à formação do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano” (Mello; Lugle, 2014, p. 265).

Promover o desenvolvimento humano é o que a visão dialética histórico-cultural propõe para as crianças, os jovens e os adultos que frequentam as escolas, especificamente as públicas. Essa visão propõe um currículo de formação cultural e científica para que os alunos que ali estão possam se desenvolver por intermédio do conhecimento cultural e científico produzido pela humanidade.

Para a teoria histórico-cultural, então, o foco da escola é a formação da consciência, da inteligência e da personalidade, promovendo essa humanização nas suas máximas potencialidades. Sendo o processo de humanização uma função da educação, é preciso esclarecer como, para essa perspectiva, as crianças aprendem (Mello; Lugle, 2014, p. 266).

O conhecimento cultural e científico produzido pela humanidade em grande parte é negado aos alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras, uma vez que o foco destas instituições escolares está centrado em um currículo tradicional com visão neoliberal de resultados imediatos, que são aferidos em testes padronizados; um currículo com visão instrumental sem qualidade social da escola. Conforme escreve Libâneo (2019, p. 48):

A qualidade social da escola começa, portanto, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Hoje, evidencia-se, portanto, a existência de uma escola que não consegue desenvolver em seus alunos capacidades intelectuais por meio dos conteúdos científicos e culturais, tampouco consegue promover a justiça social. Isso porque nela:

A aprendizagem antecede o desenvolvimento. Este não acontece naturalmente, mas é fruto das aprendizagens que acontecem pela atividade do sujeito com os produtos da cultura, por meio das relações sociais. É, portanto, um processo ativo. A cultura é a fonte das qualidades humanas e quando a criança ou aluno se apropria dos elementos da cultura, aprende e se desenvolve (Mello; Lugle, 2014, p. 266-267).

É necessário ter clareza da importância de uma escola que faça a defesa e aplique em suas práticas cotidianas, mediadas pelos professores, um currículo com conteúdos científicos e que valorize as práticas socioculturais. Que a aprendizagem dos conteúdos seja assegurada e apropriada pelos alunos para que estes tenham condições de se desenvolverem e progredir na vida por meio dos conteúdos culturais e científicos apropriados em seu período de formação e que, neste longo período de formação, não sejam abordados apenas conteúdos de forma instrumental, sem que haja a valorização de algumas disciplinas como meio de treinamento a avaliações externas.

Para que esta visão se concretize, de acordo com Libâneo (2013a), é necessário que o professor tenha uma atitude humanista, além do currículo ser baseado no conhecimento

crítico e possuir práticas socioculturais de forma que inclua a diversidade em seus currículos. O autor (Libâneo, 2013a; 2019) nos esclarece que a visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica possuem em si posições progressistas de educação. Esta posição busca um movimento de luta pela escola pública gratuita e obrigatória para todos, de modo que esta escola seja organizada para receber a diversidade e suas expressões: econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, sexuais e religiosas.-

Por fim, pactua-se com entendimento de Libâneo (2013a) quando defende a visão dialética histórico-cultural e o currículo de formação cultural e científica, os quais têm como base o conhecimento crítico e as práticas socioculturais, pois, neste currículo, são introduzidas as práticas socioculturais junto à diversidade nos conteúdos e sua visão de escola é aquela que se assenta na formação cultural e científica.

Uma vez que é nas escolas que estão matriculados os filhos das classes trabalhadoras e estes necessitam de uma formação cultural e científica para que possam, ao fim de seus estudos, competir com igualdade educacional e cultural com os filhos das elites; portanto, a escola passa a ter função fundamental em proporcionar condições efetivas de aprendizagem para os alunos.

Assim, conclui-se com a visão de Libâneo (2022) ao mencionar a visão da escola dentro perspectiva dialética histórico-cultural:

[...] uma visão de escola para formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. Corresponde à ideia de que a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas expressas na cultura e na ciência, provendo os meios cognitivos, afetivos e morais para os alunos se apropriarem dessas capacidades e, assim, alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social. Nessa visão, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos histórica e socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, e, para se conseguir isso, contemplar a diversidade sociocultural ao estabelecer ligação entre os conteúdos escolares e as práticas socioculturais e institucionais (em suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos (LIBÂNEO, 2022, p. 229).

Evidencia-se que, na visão dialética histórico-cultural, as finalidades educativas escolares trazem o fato de que a escola é o lugar mais importante para que possa ocorrer a formação de crianças, jovens e adultos, pois deve ser um lugar de formação cultural e científica e de acolhimento à diversidade. Ela deve ser o local propício para o

desenvolvimento de ações democráticas, tendo também como finalidade desenvolver as capacidades não só físicas dos alunos, mas também cognitivas, afetivas às quais irão culminar no desenvolvimento social dos alunos pela via da educação escolar.

Sendo assim, a concepção de finalidades educativas escolares, assumida nesta tese, é a concepção de formação que esteja vinculada à formação com caráter de transformação social por meio da educação, pautada na epistemologia da práxis, a qual traz possibilidades de transformação na vida dos professores e, conseqüentemente, condições de mudanças na vida de seus alunos, através da apropriação dos conhecimentos culturais e científicos por meio da educação escolar.

Assim, as finalidades educativas se situam em uma perspectiva contra-hegemônica de caráter progressista de educação, por compreender que a formação deve ser de qualidade social, pedagógica alicerçada nos amplos conhecimentos como culturais, históricos, políticos, éticos que são conhecimentos que devem permear os cursos de formação de professores, para que eles possam apropriar-se destes conhecimentos e se envolver de forma efetiva com a transformação social.

Portanto, a falta de uma boa formação alicerçada nos conhecimentos teóricos compromete a emancipação dos professores, o que resulta em uma formação desprovida de base epistemológica sólida e que culmina em formação de professores fragilizada. Com isso, eles passam a não compreender o que encontram em um projeto de formação voltado para a epistemologia da prática, ou de caráter emergencial, o que contribui para a validação do projeto hegemônico neoliberal, o qual forma professores obedientes às questões sociais e, conseqüentemente, educacionais impostas pelo sistema hegemônico neoliberal de dominação.

Desse modo, a visão de finalidade educativa aqui defendida para a formação de professores passa por um projeto de formação que articula teoria à prática, faz a defesa da epistemologia da práxis para a formação de professores a partir de uma formação crítico-emancipadora, teoria esta que possui relevância na formação.

Entende-se que os conhecimentos teóricos para a formação de professores proporcionarão condições de compreender o contexto no qual se encontra. Assim, eles podem, a partir da apropriação do conhecimento, intervir para possíveis mudanças sociais. A finalidade educativa, portanto, consiste em proporcionar uma sólida formação aos professores para que estes possam contribuir para a formação humana, pois, em seu próprio processo de formação, o professor possa a se apropriar de uma formação humana,

histórica, científica, ética, artística, política, com a finalidade educativa da transformação da sociedade, em busca de garantia de direitos.

CAPÍTULO II

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: A CONCEPÇÃO LIBERAL, A CONCEPÇÃO PROGRESSISTA E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo é dedicado a discutir as implicações da concepção de finalidades educativas escolares na formação profissional de professores no contexto brasileiro e contribuir para repensar e rediscutir as finalidades e a realização da formação de professores numa perspectiva crítica em oposição à orientação neoliberal. Abrange a reflexão sobre as políticas educacionais presentes na educação brasileira a partir da LDBEN/96, que é permeada pelo neoliberalismo. O capítulo está desenvolvido a partir de uma delimitação política e histórica a partir da década 1990.

Nesse sentido, este estudo orienta-se numa perspectiva contra-hegemônica porque compreende que, ao se posicionar a favor das teorias pedagógicas, de acordo com Saviani (2008), existem dois grupos de teorias pedagógicas no Brasil que são pedagogias hegemônicas e pedagogia contra-hegemônicas. A primeira atende ao que interessa às classes dominantes e a segunda “corresponde aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente” (Savianni, 2008, p. 11). A educação, nessa perspectiva contra-hegemônica busca, além da transformação da sociedade, a garantia de direitos sociais.

2.1 Finalidades educativas escolares: a formação de professores estabelecida a partir de 1990

Nesta tese, as questões pertencentes à formação de professores no Brasil são delimitadas a partir da década de 1990, em específico com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases de 1996. Entende-se, aqui, que cada movimento histórico que compõem as políticas educacionais é permeado por finalidades educativas e, com isso, um projeto de educação é estabelecido.

O período em tela corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, que tem seu primeiro mandato em 01/01/1995 a 31/12/1998 e se

estende para o segundo no período de 01/01/1999 a 01/01/2002, este assume a presidência da República com um grande apoio no congresso. Vieira e Farias (2011) destacam que nas duas disputas de que participa a presidência da República, em ambas ele é eleito no primeiro turno e seu principal concorrente é Luiz Inácio Lula da Silva. FHC é eleito apoiado por boa parte dos grandes partidos. Um período totalizando de oito anos na presidência da República Federativa do Brasil, o qual, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), rendeu a este período grandes análises em vários âmbitos, como econômico, político, social, cultural e educacional.

Em busca de permanecer no poder, “A burguesia brasileira encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital.” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 105). Fernando Henrique Cardoso é professor universitário na Universidade de São Paulo, graduado em sociologia de grande notoriedade acadêmica.

O grande trunfo que projetou FHC foi ter promovido a derrota da inflação por meio do Plano Real, recebeu apoio de seu partido o PSDB e o PFL. Sua campanha foi representada por uma mão espalmada que em cada dedo simbolizava uma meta, entre elas estavam a agricultura, educação, emprego, saúde e segurança, seguidos dos setores complementares, como: habitação, saneamento e turismo.

No que se refere ao Estado brasileiro, FCH propõe reforma administrativa, fiscal, previdência social, e privatização (Cardoso, 1994 apud Vieira, Farias, 2011). Assim, compreende que tais reformas estavam seguindo a cartilha da política neoliberal Anderson (2002 apud Frigotto; Ciavatta, 2003) nos esclarece que a principal característica que define o governo de Fernando Henrique Cardoso é o neoliberalismo.

As autoras Vieira e Farias (2011) pontuam que, em 1995, foi elaborado o documento que recebeu o nome de Planejamento político estratégico para o período de 1995-1998. Este documento continha o que seria a política educacional do referido período.

A partir de 1996, a gestão FHC veio a dar sinais de rumos para a educação brasileira, aprovando algumas medidas, como Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

[...] o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da

Constituição Federal e dando nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação do fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60). (Vieira; Farias, 2011, p. 189).

Outra aprovação no mesmo período é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei n.º 9.394 de 1996 (Brasil, 1996, a) “A Lei n.º 9.394/1996 – LDB pode ser considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Gracindo, 2010, p. 227). De acordo com a autora, compreende-se que a Lei 5.692/1971 e a Lei 5.840/1968 não devem ser consideradas como Lei de diretrizes e Bases, pois estas duas últimas estão voltadas para uma parcela da educação.

A primeira para a pré-escola e para os ensinos de primeiro e segundo grau e a outra apenas para o ensino superior. Sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no ano de 1961, Lei n. 4.024/1961 (Gracindo, 2010). Logo em seguida, é aprovada a Lei que cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b).

Foi neste mesmo período que as avaliações padronizadas ganharam espaço, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado como critério para verificar qualidade da educação por meio de uma avaliação da escola. Vieira e Farias (2011, p. 201) esclarecem que: “Em 1996, é realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão), avaliação feita com os formandos dos cursos de graduação da educação superior”. As autoras afirmam que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 1998, passou a ser aplicado com o objetivo aferir o conhecimento dos alunos e se constituiu como estratégia de avaliação nos moldes de vestibular, uma avaliação alternativa.

No que se refere ao currículo para o ensino fundamental, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são compreendidos como diretrizes para orientar a educação brasileira.

[...] os PCNs se denominam como um “referencial de qualidade para a educação” e, também, tem a função de socializar as discussões e pesquisas para que os professores conheçam a produção pedagógica atual. Dessa forma, se trata de um documento para contribuir na qualidade de educação se tornando, além disso, um referencial teórico para o professor (Camacho; Almeida, 2008, p. 37).

Vieira e Farias (2011) trazem que, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, alguns programas que são federais foram fortalecidos, como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAR) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, a partir de 1995, surgiram o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).

Já em sua segunda campanha, FHC apresentou o documento *Avança Brasil* (1998), que contava com as diretrizes de seu projeto para o país se eleito para os próximos anos, apresentando um novo Estado para uma nova sociedade. Suas diretrizes contemplavam todas as áreas de uma sociedade. “Este projeto nasce do sentimento de indignação que as chagas da miséria e da desigualdade despertam, e de solidariedade para com suas vítimas. E tem por objetivo elevar o patamar de exercício da cidadania que já se faz presente, e ao qual as reformas políticas não de dar expressão mais vigorosa” (Cardoso, 1998, p. 1).

As diretrizes básicas expostas em seu plano estão concentradas em consolidar a estabilidade econômica, promover o crescimento econômico sustentado a geração de empregos e de oportunidades de renda, eliminar a fome, combater a pobreza e a exclusão social, melhorar a distribuição de renda, consolidar e aprofundar a democracia, promover os direitos humanos, o que, em prática, não coaduna com suas diretrizes que, em primeira análise, entende-se que possa ser dentro de uma perspectiva de transformação social, pois ele segue a cartilha das políticas neoliberais.

Cardoso constituiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 105).

Em seu projeto educativo, Fernando Henrique Cardoso, nas análises de Frigotto e Ciavatta (2003), visa articular o projeto de sociedade ao que demanda o capital e as diretrizes para a área da educação foram organizadas por especialistas, uma equipe técnica que definiu as políticas de cima para baixo. Os autores supracitados afirmam que a “era

FHC neste particular, também, foi um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo e, particularmente, no âmbito pedagógico” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 93).

No documento *Avança Brasil* (1998), a educação está contemplada nas diretrizes que tratam do conhecimento, da qualificação e melhoria do perfil educacional (p. 58), os novos desafios do ensino superior (p. 62), prioridade ao ensino médio e à educação profissionalizante de boa qualidade (p. 64), expansão e diversificação do ensino profissionalizante (p. 66), a formação de professores e a valorização do magistério (p. 68), treinar e qualificar 17 milhões de trabalhadores (p. 69).

Vieira e Farias (2011, p. 85) destacam que “Fernando Henrique Cardoso dedica boa parte da fase inicial de sua gestão a um esforço de ampliar a base parlamentar de seu governo, visando a aprovação das reformas constitucionais que prometera durante a campanha presidencial”. FHC conseguiu que o congresso votasse a emenda constitucional que permitiu a reeleição para presidente e aprovou a reforma da previdência social.

As reformas empreendidas por FHC, segundo Vieira e Farias (2011), eram importantes para a modernização do país, entre elas estava a quebra do monopólio estatal, como telecomunicações e petróleo, alterando, assim, as regras na previdência social e o estatuto do funcionalismo público.

Nesse mesmo período, uma série de conquistas consagradas na Constituição Cidadã são retiradas por meio de Emendas Constitucionais. “O governo fica a dever a reforma política, financeira e tributária, responsabilizando o Congresso por tal situação” (Vieira; Farias, 2011, p. 186). No que diz respeito à área da educação, evidencia-se que o projeto está articulado com as políticas de orientação neoliberal aliadas às normas do mercado. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107) nos esclarecem que, nesse contexto, “Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho”.

Foram adotadas medidas que não foram capazes de resolver as questões educacionais do período, como o Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão; medida esta adotada em alguns Estados para diminuir os custos com a educação (Frigotto; Ciavatta, 2003). O Telecurso 2000 era um programa de Educação a Distância que, à época, dispunha de teleaulas. Entende-se que o Brasil, para evoluir intelectual e humanamente a partir de uma perspectiva autônoma, da educação emancipatória pautada nos conhecimentos científicos, precisa de um longo caminho a ser percorrido, porém, o que compreende-se a partir de análises históricas foi que houve uma “[...] ausência de uma efetiva política

pública com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108).

Tais reformas, empreendidas nesse contexto, evidenciam sua filiação às políticas de orientação neoliberal no mesmo estilo da política de privatização iniciada durante o governo de Fernando Collor de Mello, como privatização de empresas estatais, liberação das importações e corte nos gastos sociais. Contudo, FHC, segundo Vieira e Farias (2011, p. 186), se “projetava a imagem do presidente estadista. Hábil no trato diplomático, esta parece ser a área onde o governante está mais à vontade”. Ele tinha sua projeção como um grande homem de estado, um exímio governante que domina a arte de governar. O que ao fim de seu mandato não se confirmou, pois “[...] o quadro recessivo e a persistência das profundas desigualdades sociais ameaçam o equilíbrio da ‘era FHC’” (Vieira; Farias, 2011, p. 186).

As finalidades educativas escolares, que compreendem o longo período da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, sinalizam que foi um contexto marcado por várias mudanças, dentre elas na área da educação. Isso porque as orientações que guiava seu plano de governo eram as orientações neoliberais, que definiram as reformas durante os anos de 1990, vinculadas aos organismos internacionais aliados ao sistema capitalista.

Portanto, as finalidades educativas escolares, nesse cenário, sinalizam que a educação é vista como um negócio que está a serviço do capital, que vem formando gerações dentro de uma perspectiva neotecnicista e se reestruturando de acordo com as demandas capitalistas. A educação, nesse sentido, tem como intenção fabricar um indivíduo, um trabalhador que atenda às expectativas do sistema, exigindo uma nova formação para um novo trabalhador.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibilizava-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (Saviani, 2013, p. 439).

Ao redefinir o papel do Estado, redefine-se, simultaneamente, o papel das escolas e suas finalidades educativas, flexibiliza-se, portanto, as relações de produção recomendando o toyotismo na educação, que daria condições de formação flexíveis ao novo trabalhador,

cuja formação é direcionada para os resultados, não importando o percurso, mas, sim, o resultado. Esse trabalhador formado nessa perspectiva terá o perfil de saber realizar trabalhos complexos e lidar com muitas funções ao mesmo tempo; sua formação lhe dava condições de desenvolver as atividades que lhe fossem solicitadas.

Dentro do âmbito escolar, esse sujeito começou a ser preparado com o objetivo de competir no mercado de trabalho, nutrido de competências e habilidades que as possíveis empresas vão demandar; ainda no âmbito escolar, durante a formação, criam-se mecanismos de aferir os resultados por meio de avaliações padronizadas. Estabelecem-se conteúdos mínimos que serão avaliados em testes. Criam leis, decretos, pareceres, embasados na atual legislação, como a LDB/96.

As finalidades educativas escolares, nesse período, estão pautadas pelo neotecnicismo que propõe adequar a formação da mão de obra às exigências das demandas de produção que são estabelecidas pelo sistema capitalista neoliberal. Para isso, as escolas se tornam um importante espaço para realização de tal intento, como se propôs durante o referido período.

2.1.1 Finalidades educativas escolares expressas nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT, de Luiz Inácio Lula da Silva a Dilma Rousseff

A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, como presidente da República, teve início no ano de 2003 e finalizando seu primeiro mandato em 2006, sendo reeleito para mais quatro anos 2007-2011. Luiz Inácio Lula da Silva foi o primeiro presidente da República, na história do Brasil, oriundo da classe trabalhadora, ele foi operário e sindicalista durante vários anos de sua vida.

A gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é caracterizada por esperança para o povo brasileiro, uma vez que foi eleito filiado ao Partido dos Trabalhadores que representava, naquele momento, para seus eleitores, esperança de um país com as transformações sociais as quais o Brasil tanto esperava e necessitava, sobretudo, pela sua origem que representava muito para os trabalhadores.

Ao ser empossado, preocupou-se em restabelecer a economia do país, realizou reformas de cunho social, como a distribuição de renda que foi destaque durante sua gestão. Ambos os mandatos tiveram grandes avanços, porém muitos escândalos. Apesar de tais escândalos, os relatos históricos nos mostram que foi um período de grandes

realizações para o país; sua gestão deu prioridade às políticas sociais que vieram beneficiar a classe mais vulnerável, retirando milhões de pessoas da linha da pobreza.

Neste mesmo período, surgiu, também, uma nova classe média. “Fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), o pernambucano Lula, como ficou conhecido, ascendeu ao poder com a proposta educacional denominada *Uma Escola do Tamanho do Brasil* [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 187). Os otimistas em relação ao governo de então propagavam grandes expectativas em relação à educação, especialmente os que acreditavam que ela seria o caminho para a transformação do país.

Significativas mudanças ocorreram nesse período, desde suas propostas a sua execução no que se refere à educação para o país. “Uma Escola do Tamanho do Brasil foi o nome do programa para educação do governo que assumiu o país para um mandato de quatro anos, de 2003 a 2006” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 188). Projetar uma educação que viesse transformar o país era o grande desafio para este governo em seu projeto, pois uma proposta com tal amplitude requer pensar em propostas e estratégias para mudar os rumos da sociedade pela educação, um projeto para um grande país demandaria pensar grandes ações que iriam se concretizar, ou seja, a base que são as escolas.

Segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, o governo do presidente Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato (Oliveira, 2009, p. 203).

Os dados trazem as evidências em relação ao referido governo, o qual tornou o Brasil um país menos desigual, a taxa de miséria caiu e a população saiu da situação de pobreza. Oliveira (2009) traz em destaque que os programas sociais, mantidos nestes governos, são considerados assistenciais ou compensatórios e seguem a mesma lógica do governo que o antecedeu, pois são programas que têm em seu público-alvo os mais pobres, miseráveis, os que se encontram abaixo da linha da pobreza.

A educação, nesse contexto, era entendida como uma espécie de caminho para que a população pudesse se desenvolver, tornando-se cidadãos ativos por meio dos projetos educacionais; o projeto de governo *Uma Escola do Tamanho do Brasil* pontua que:

É preciso romper a lógica vigente segundo a qual aos mais pobres estão reservadas as vagas em escolas públicas despreparadas, durante a educação básica, e o acesso a faculdades e universidades pagas de baixo nível, enquanto à

elite destinam-se as escolas privadas de qualidade, capazes de preparar alunos aptos a ganhar, nos vestibulares, as melhores vagas na Universidade pública brasileira, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível (Partido dos Trabalhadores, 2002, p. 7).

O projeto, em seu eixo de destaque, traz as seguintes diretrizes: 1) Democratização do acesso e garantia de permanência; 2) Qualidade social da educação; 3) Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (Partido dos Trabalhadores, 2002).

Em seu segundo governo, Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), em âmbito geral, conseguiu manter a economia estabilizada. Controlando a inflação, conseguiu conter as taxas de desemprego, estabelecer boas relações com os outros países, aumentando as exportações brasileiras, os programas sociais se mantiveram ao longo de seu governo, como o Bolsa-Família (Bolsa- Família, criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004), tirando milhares de pessoas da linha da fome, mesmo o programa sendo alvo de críticas, as famílias beneficiadas tiveram acesso á alimentação, puderam comprar materiais escolares e até mesmo vestimentas.

A educação, durante o seu segundo governo, teve como programa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que possui a lógica do Programa Todos pela Educação e da declaração de Jomtien.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado em abril de 2007 pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, como um plano de Estado e não de partido ou governo. Esse plano compõe o Plano plurianual (PPA) 2008-2011. No PPA, previsto no art. 165 da Constituição Federal de 1998 e regulamentado pelo Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998, são estabelecidas as medidas, gastos e objetivos a serem seguidos pelos governos num período de quatro anos. O PPA 2008-2011 foi sancionado pelo presidente da República por meio da Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008 (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 192).

O Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído em 2007, se organizava em uma série de programas que possuía como objetivo melhorar a educação do país desde a educação básica até a educação superior. O PDE, de acordo com Saviani (2007), no que se refere à opinião pública teve uma aceitação favorável por ser compreendido como um plano que estaria disposto a enfrentar os problemas educacionais.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do

MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento (Saviani, 2007, p. 1233).

O PDE veio definir o que seria a grande iniciativa do MEC em um grande projeto para a educação brasileira. Ele envolveu vários programas para a educação básica e superior que, através dele, passaram a ter novos direcionamentos. As ações contidas dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação estão distribuídas da seguinte forma:

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE - IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (Saviani, 2007, p. 1233).

No que se refere ao desenvolvimento da educação básica, Saviani (2007) destaca os seguintes programas:

“Transporte Escolar”, que visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. “Luz para Todos”, por sua vez, se propõe a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica. Com o programa “Saúde nas Escolas” pretende-se, com a colaboração do ministério da saúde e das equipes de saúde da família, assegurar atendimento básico a alunos e professores no interior das próprias escolas. A ação “Guia das Tecnologias Educacionais” busca qualificar propostas de melhoria dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos. O “Educa-censo” é um sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados pela Internet, abrangendo, de forma individualizada, cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O programa “mais educação” se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social. Pela ação “Coleção Educadores” pretende-se tornar disponíveis nas escolas e bibliotecas públicas de educação básica uma coleção de sessenta volumes, reunindo autores clássicos da educação, sendo 30 de educadores brasileiros e 30 de estrangeiros. Por meio do programa “Inclusão Digital”, o MEC planeja distribuir computadores às escolas de educação básica,

começando pelo nível médio, que terá cobertura total em 2007, e estendendo-se a todas as escolas de nível fundamental até 2010 (Saviani, 2007, p. 1234-1235).

As ações do PDE se alinham e se articulam para se tornar um instrumento de transformação da educação do país dentro da perspectiva neoliberal. Ainda sobre a educação básica, Saviani (2007) destaca:

Ainda no âmbito da educação básica, há ações que incidem sobre determinado nível de ensino. Assim, a ação “Proinfância” é dirigida especificamente à educação infantil, visando garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas. No que se refere ao ensino fundamental, foram previstas três ações: uma delas é a “Provinha Brasil”, destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados; a segunda é o “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”, que concederá, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB; e a terceira é o “Gosto de Ler”, que pretende, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental. O ensino médio foi contemplado com uma ação, “Biblioteca na Escola”, que pretende colocar nas bibliotecas das escolas de nível médio obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integram o currículo do ensino médio. Registre-se que essa ação também se propõe, no âmbito do “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, a distribuir livros de literatura para as escolas de educação infantil; e, no âmbito do “Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos”, a distribuição de livros didáticos para os alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo “Programa Brasil Alfabetizado” (Saviani, 2007, p. 1235-1236).

O Plano de Desenvolvimento da Educação contemplou a educação superior, na qual expandiu a oferta de vagas, promoveu a inclusão especial por meio da educação e a expansão pelas mais diversas regiões do país.

No que se refere à educação superior, o Plano inscreve cinco ações: “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior (Saviani, 2007, p. 1236).

Seguem as propostas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação:

Além dos níveis de ensino houve, também, modalidades de ensino que foram contempladas com ações do PDE. A modalidade “Educação de Jovens e Adultos” conta com o programa “Brasil Alfabetizado”. Criado em 2003, esse Programa foi reformulado no contexto do PDE, prevendo que no mínimo 70% dos alfabetizadores sejam constituídos por professores da rede pública, que trabalhariam num turno distinto daquele em que realiza sua atividade regular como docente. Para a modalidade “Educação Especial”, foram dirigidas três ações: a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências; b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos. A modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” também foi contemplada com três iniciativas: a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular; b) a ação “novos concursos públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica; c) a ação “cidades-polo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010 (Saviani, 2007, p. 1236-1237).

Tendo como ministro da Educação Fernando Haddad, que ficou à frente do MEC no período de 2005 a 2011, o seu mandato deixou para as próximas gerações um legado dentro da área da educação, como: o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Piso salarial, o Fortalecimento do FIES, as Universidades Federais – aprimorando e criando Instituições Federais, levando-as para o interior do país; a expansão das escolas técnicas – construção de escolas técnicas espalhadas por todos os países, que passaram a constituir os Institutos Federais. Em seus dois mandatos, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva foi um grande incentivador da área da educação, tanto para educação superior quanto para a educação básica.

No transcorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pode-se destacar que houve projetos e programas importantes para a educação brasileira, ele promoveu políticas para a educação, uma gestão que, ao se comparar a anterior, apresenta interrupção em relação ao outro período, mas com uma roupagem próxima às políticas anteriores. Cabe, portanto, a reflexão sobre as finalidades educativas escolares durante esse governo que teve oito anos de duração.

As finalidades educativas escolares, expressas neste período, estão postas nos documentos oficiais de seu governo como *Uma Escola do Tamanho do Brasil* e o Plano de Desenvolvimento da Educação, que definem as políticas educacionais, o currículo e a atuação prática dos professores. O referido governo manteve laços com a política neoliberal e com um modelo aparentemente progressista, mas que era um modelo que cooperava com a lógica do mercado, estando alinhado ao discurso das políticas de orientação neoliberal e culminou com privatizações, meritocracia, concorrência, considerando a escola como empresa e os responsáveis pelos alunos como clientes (Libâneo, 2018).

As finalidades educativas escolares, nesse contexto, têm a escola como instância de formação de indivíduos que serão inseridos no mercado de trabalho de acordo com as habilidades e competências que demanda o capital, ou seja, a finalidade educativa é formar a demanda para o mercado de trabalho, com um diferencial que foi o atendimento pelos programas sociais das camadas vulneráveis da sociedade e dos movimentos sociais, incluindo socialmente estes grupos. Estabeleceu um viés com tom humanista e solidário para as demandas sociais, seguindo a regras do Banco Mundial (BM), manteve as políticas por meio de uma agenda de cunho social.

Nos anos seguintes, foi eleita para a presidência da República para o mandato de 2011-2014 Dilma Rousseff.

Dilma Rousseff é a primeira mulher eleita para presidente no Brasil, tendo tomado posse em 1º de janeiro de 2011. Foi ministra de Minas e Energia do governo Lula, como também ministra da Casa Civil. Antes disso, exerceu vários cargos públicos no Estado do Rio Grande do sul. Durante toda a campanha presidencial, disse que daria continuidade ao programa de educação do governo Lula (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 204).

No que se refere à educação, o programa de governo de Dilma Rousseff manifesta intenção em manter o PDE e algumas medidas pontuais que foram efetivadas, como: a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação de recursos para educação, o aumento da oferta de cursos técnicos, a valorização dos professores (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Em 2011, assumiu a presidência da República Dilma Rousseff, que deu seguimento à proposta de seu antecessor, mantendo as iniciativas de investimentos em áreas sociais, que são as políticas assistencialistas. Na área educacional, fez alterações notáveis na legislação, com alterações na LDB, conforme mostra Saviani (2018):

[...] efetuando alterações pontuais em aspectos da LDB como a inclusão do § 3º no Art. 79 da Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de educação superior para os povos indígenas; acréscimo do § 7º ao artigo 26 incluindo nos currículos do ensino fundamental e ensino médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei n. 12.608, de 2012), entre outras de menor alcance (Saviani, 2018, p. 300).

Entre as medidas pontuais, o autor destaca dois pontos importantes:

O primeiro diz respeito à Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que, ao ajustar a educação nacional ao disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, modificou diversos dispositivos da LDB. Em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade). O segundo ponto consiste na criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) (Saviani, 2018, p. 300-301).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), foi criado através da Lei n.º 12.513/2011; ele foi um programa de grande importância para o país, pois pôde oferecer formação tecnológicas a grande parcela da população brasileira.

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011).

O programa instituído passou ter como público-alvo os alunos que estão no Ensino Médio, beneficiários dos programas do governo federal, trabalhadores, população em situação de risco, bem como os menos favorecidos. Ele oferecia a seus alunos uma contribuição como incentivo à permanência nos cursos, que são ministrados por meio de parcerias firmadas, podendo ser com a Rede Federal de ensino, bem como com a parceria privada:

Para tanto se propôs a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, destacando-se: Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT (Saviani, 2018, p. 301).

Nesse cenário, cabe ainda destacar que:

[...] a expansão da Rede e-Tec Brasil (Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011), que amplia e democratiza a EPT por intermédio da oferta de cursos a distância a partir de centenas de polos pelo país inteiro. Além disso, previu-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com novos campi em todas as unidades da Federação passando de 140 campi em 2002 para 562 até 2014 (Saviani, 2018, p. 301).

Ambos os programas proporcionaram condições para que se ampliasse a rede de formação tecnológica neste período, atingindo um grande número de brasileiros. Mesmo que sobre a regra neoliberal, na qual veio formar a demanda para o trabalho com cursos de longa e curta duração, esta foi a opção política adotada para formar a mão de obra rápida para que as pessoas fossem inseridas em um mercado que clamava por profissionais qualificados.

Dilma Rousseff foi reeleita em sua segunda campanha para governar o país por mais quatro anos, de 2015-2018. Foi empossada em primeiro de janeiro de 2015 para o segundo mandato como presidente do Brasil. Em seu programa de governo, intitulado Mais mudanças, mais futuro (2014), foram traçadas as linhas gerais para a sua candidatura, propondo um amplo debate e ampla consulta aos movimentos sociais e partidos aliados.

Mesmo sendo uma gestão que se identificava com as pautas progressistas de educação, foi neste período que começou a elaboração da Base Nacional Comum curricular, que foi aprovada especificamente durante a gestão do Ministro Mendonça Filho. Isso evidencia que o Partido dos Trabalhadores não estava alinhado com uma pauta progressista de educação ao dar início a elaboração da Base Nacional Comum Curricular nos moldes mercadológicos. “A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018” (Branco *et al.*, 2018, p. 56).

É em 2015 que também foi aprovada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que 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 formação continuada (Brasil, 2015).

Diante da compreensão de que o direito à cidadania ocorre por meio da educação, em sua proposta no curto espaço de tempo, em seu segundo governo, Dilma Rousseff continuou dando ênfase às políticas de construção de creches, à expansão de vagas para a educação infantil, expansão da educação de tempo integral, expansão das redes federais de escolas técnicas, formação profissional pelo Pronatec, em parceria com o sistema S - SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, ampliação da oportunidade de ingresso na educação superior pública/privada ProUni ou FIES, e também o Ensino Médio Integrado, uma visão progressista de Ensino Médio ofertado pelos Institutos Federais.

Em 09 de junho de 2015, foi publicado um Parecer CNE/CP n.º 2/2015, cujo assunto são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sua comissão foi composta por: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

Este parecer apresenta a renovação dos membros que compõe o Conselho Nacional de Educação, bem como sua recomposição e suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação. Ele também apresenta as políticas que o grupo relator do parecer defende para a formação de professores. Nesse mesmo relatório, fica expresso no item 2.3 que:

2.3 Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior

Considerando o esforço que deverá ser realizado pelo Estado brasileiro, a partir de uma concepção de federalismo cooperativo e em consonância com a política nacional, define-se no escopo das diretrizes nacionais para a formação que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada nas DCNs (Brasil, 2015, p. 27).

Nota-se, a partir desse parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, p. 13, que ele reforça que, os cursos de formação de

professores da educação básica, irão compreender cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Além disso, deixa para as Instituições de Educação Superior definir o seu projeto de como essa formação será desenvolvida em seus cursos, garantindo a autonomia pedagógica.

Ainda sobre a formação para o magistério da educação básica e a estrutura do currículo, o mesmo documento aborda a formação pedagógica para graduados não licenciados e pontua que:

b) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 32-33).

O mesmo parecer explicita quanto à forma de organização do referido curso que a instituição irá verificar a compatibilidade da formação do candidato e a formação pretendida para que possa adequar a quantidade de horas exigidas.

A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituição de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos (Brasil, 2015, p. 33).

Ao abordar a questão referente à oferta, o parecer traz que esta é de caráter emergencial e provisório, estabelece o prazo de cinco anos para que se proceda com um

processo de avaliação sobre o desenvolvimento desses cursos, definindo prazo para extinção em cada estado da Federação. Assim, este Parecer e o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica foram submetidos ao Conselho Bicameral de Formação de Professores, sendo aprovado pelo Conselho pleno em unanimidade, em 9 de junho de 2015.

É neste movimento que, em julho de 2015, foi aprovada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, contexto marcado por embates em torno da formação de professores, o que veio regulamentar a formação.

Examina-se que a formação de professores, na atualidade, é objeto de constantes disputas, é compreensível que ela se encontra entre diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, cada uma delas apresenta suas posições e finalidades; não diferenciando no que se refere à aprovação da Resolução. Podemos observar que ela foi aprovada no contexto da gestão do Partido dos Trabalhadores, o qual tinha à frente a presidente Dilma que, em discurso, manteve-se alinhada a uma proposta de educação e de formação de professores numa perspectiva progressista, no entanto, na prática isso não se efetivou com a aprovação da Resolução ao regulamentar cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório, a qual possui características da epistemologia da prática, evidenciando uma visão utilitarista e instrumental de formação.

O contexto da aprovação CNE/CP n.º 2/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, segundo Pimenta (2016) menciona, é permeado por debates, sobretudo na Universidade de São Paulo, no que engloba a valorização dos profissionais do magistério da educação básica.

Pimenta (2016) avalia que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação podem ser uma ficção acadêmica, a respeito da qual alega: “Porque a resolução tem por base um parecer que é, em geral, de natureza teórica, dos princípios da resolução e, esse conjunto, parecer e resolução, são desdobramentos da lei maior que está em vigor, que é o Plano Nacional de Educação, no período 2014-2024” (Pimenta, 2016, p. 98). A autora explica que a ficção acadêmica no sentido de que é uma ficção política.

Para situar essas diretrizes curriculares é importante fazer uma breve inferência para o Plano Nacional de Educação. Porque o plano é resultado de um longo

processo de elaboração com a participação de muitos componentes da sociedade civil e da sociedade política organizada. E quando nós examinamos quem são os atores que participaram, além do Conselho Nacional, do MEC, dos órgãos de governo, organização dos educadores ou dos gestores, como os secretários municipais da educação do país, vimos a participação de um grupo enorme dos setores privatistas; inclusive de fundações de pesquisa, que são dos setores privatistas. Quer dizer: a peça que resultou do PNE é interessante, mas tem que ser examinada no texto e no subtexto, porque é cheia de contradições. Mostrando o resultado desse não consenso, quer dizer, ficou um consenso no texto legal, mas as forças políticas e os interesses — de um lado, dos defensores da escola pública e de outro dos defensores da “mercadorização” ou “financeirização” da educação pública —, então isso não tem acordo, e é por isso que chamei de uma ficção política (Pimenta, 2016, p. 98-99).

A autora faz a comparação entre a elaboração do Plano Nacional de Educação e a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, alegando que o PDE, no contexto de sua elaboração, passou por um longo processo de discussão e elaboração até a sua aprovação, contou com a participação da sociedade civil, sociedade política organizada; ao contrário da Resolução n.º 2/2015, que contou com a participação dos seguintes atores: Conselho Nacional do MEC, órgãos de governo, organização dos educadores ou gestores, como os secretários municipais de educação do país.

Pimenta (2016) acrescenta que, além desses supracitados, participaram um enorme grupo do setor privatista, de fundações de pesquisas com vínculo no setor privado. A autora pontua que as contradições nesse contexto existem, o que não existe é um consenso, o que quer dizer que, de um lado, possui um grupo que defende a escola pública, de outro há quem faz a defesa da mercadorização/financeirização da educação pública. Para a autora, não tem acordo entre escola pública e mercadorização/financeirização, a tal reflexão nomeou ficção política, conforme supracitado.

É notório que, no centro da elaboração e aprovação da Resolução n.º 2/2015, existem jogos de interesses políticos e fica visível que, em sua constituição, foi necessário dialogar com entidades que fazem a defesa da escola pública, de forma que atendessem disputas de interesses representados pelos setores privatistas que participaram da elaboração da resolução e que fazem a defesa do que Pimenta (2016) chamou de mercadorização e financeirização da educação.

No que se refere aos dados sobre a formação de professores para atuar na educação básica, Pimenta (2016) questiona quem forma professores no ensino superior no Brasil? Os dados coletados em 2013 (MEC/Inep) pela autora trazem os resultados: 7.900 cursos de licenciaturas no país, 55% localizados em instituições públicas e 45% em instituições privadas presenciais. Sobre a matrícula e o ingresso, o setor privatista domina com 54%

das matrículas em instituições privadas EaD. O que demonstra que a formação de professores está concentrada, hoje, na mão das instituições privadas. Os números de ingressantes corresponde a 68% nas instituições privadas, e de concluintes 64%, sendo que 88% são oriundos de instituições EaD.

Pimenta (2016) frisa que os setores privatistas veem a formação de professores como uma formação em que não é necessária a teoria; assim sendo, os setores financistas encontraram na EaD uma forma barata para formar professores. Isso ocorre sob a legalidade neoliberal de que, para formar professores para atuar na educação básica, basta uma formação superficial, desprovida de fundamentação teórica.

A realidade em que se insere a resolução, ao estabelecer diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior para professores, é atravessada por um contexto neoliberal que manteve um discurso por parte de educadores, de entidades que estavam envolvidas em seu processo de aprovação, e por meio de pareceres, e ao manter diálogo com setores privatistas que visam lucrar com a educação pública básica, que possui seu foco nas políticas neoliberais, que visa formar professores em uma perspectiva prática.

Observa-se, com a aprovação da resolução, que ela encontra-se dentro de uma lógica instrumental de formação de professores, sobretudo no que se refere à formação pedagógica para graduados não licenciados⁶, indicando uma aproximação do que Limonta e Silva (2013) e Silva (2018) denominam e fazem a crítica sobre a formação alicerçada na epistemologia da prática para formar professores.

Esse modelo de formação vinculado à epistemológica da prática, está alicerçado no fazer, no reproduzir sem reflexão da ação, ou seja, uma prática mecanicista instrumental de educação que não promove a transformação social, que se reproduz a partir da formação inicial de caráter emergencial de professores. Conforme Silva (2018) esclarece, ela está alicerçada em uma racionalidade técnica relacionada à epistemologia da prática.

Limonta e Silva (2013) e Silva (2018) fazem a defesa de que, para que ocorra uma formação de professores de qualidade crítico-emancipadora, é necessário que a formação

⁶ É importante ressaltar que, na presente Tese, os autores que exploram o tema da epistemologia da práxis e da prática na formação de professores não fazem menção ao "capítulo IV Artigo 9º Inciso II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados" (Brasil, 2015, p. 8) em seus estudos. É fundamental esclarecer que os autores referenciados nesta Tese, que discutem a epistemologia da práxis, são renomados pesquisadores em suas respectivas áreas de estudo e oferecem uma abordagem crítico-emancipatória para a formação de professores. Esse é o motivo pelo qual foram selecionados como alicerces teóricos desta pesquisa.

esteja constituída por uma base teórico-epistemológica de perspectiva crítica-emancipadora:

A formação e o trabalho dos professores na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social e a qualidade do ensino se constitui nesta dialética formação-trabalho, que deve ser o fio condutor tanto de cursos de formação (inicial ou continuada) quanto nos processos de ensino na escola (Limonta; Silva, 2013, p. 173).

A epistemologia adotada para a formação de professores, portanto, é a epistemologia da práxis (Limonta; Silva, 2013; Silva, 2018).

Compreendemos a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, e por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo, que ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Limonta; Silva, 2013, p. 177).

Ensinar a partir da epistemologia da práxis não é meramente expor os conteúdos, é realizar a mediação pedagógica. Para isso, é exigido do professor amplos conhecimentos, como da história, das finalidades sociais, políticas da educação escolar, dos conteúdos escolares, conhecimentos psicológicos, didática, metodologias de ensino (Limonta; Silva, 2013). Para ensinar, é preciso ter domínio de amplos conhecimentos para que o professor possa realizar a mediação pedagógica de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos culturais e científicos, que é viabilizada com uma sólida formação teórica e prática, o que não é proporcionado em formações em caráter emergencial e provisório.

Fica evidente, portanto, que se projeta para a formação de professores no Brasil um modelo de caráter emergencial e provisório, cuja formação traz uma perspectiva epistemológica da prática, que passa a definir como finalidades educativas para a formação de professores um modelo alicerçado no que ditam as políticas neoliberais e os organismos internacionais para os países que se encontram em desenvolvimento.

Contudo, o Governo Dilma foi um período que teve como possibilidade a democratização do ensino, ofertando meios de acesso em todos os níveis e modalidades de educação. O próximo passo era o investimento em qualidade, mantendo a proposta de ampliação de vagas, de programas de transferência de renda, os quais garantiam vários direitos, como, por exemplo, educação, saúde, alimentação e moradia, bem como vários programas sociais, entre eles bolsa família, reforma agrária, salário desemprego e ajustamento do salário mínimo, todos estes estavam em curso, porém, a proposta para os

anos seguintes não pôde ser concretizada, pois Dilma foi impedida de dar seguimento em seu governo por meio de um golpe, o que causou um retrocesso na área da educação:

O primeiro mandato de Dilma se encerrou no final de 2014 com o novo Plano Nacional de Educação já aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho do mesmo ano. E a reeleição da presidenta obtida nas eleições de outubro permitia manter a expectativa de continuidade da política educacional então em curso. No entanto, exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado (Saviani, 2018, p. 302).

O reconhecido golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, sofrido pela presidente Dilma Rousseff, retirou todas as expectativas de continuidade do que estava sendo desenvolvido na área da educação no país, sendo um retrocesso para todas as ações no campo educacional.

Após o golpe da Presidente democraticamente eleita (Jinkings; Cleto, 2016), que ficou conhecido como o *impeachment*, as políticas sociais e, sobretudo, as educacionais em curso passam a ser inviabilizadas pelos próximos governantes. Dentro desse contexto de avanços e retrocessos, marcado por rupturas, podemos verificar que, a partir de uma perspectiva crítica, que mesmo com avanços e retrocessos, as finalidades educativas escolares, expressas durante o governo Dilma Rousseff de forma ampla em seus quatro anos de seu primeiro governo, seguidos por mais dois anos em seu segundo governo até sofrer o golpe “jurídico-midiático-parlamentar” (Saviani, 2020) no ano de 2016, fizeram parte da reestruturação do capital proposta para países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

A educação empreendida durante esse governo fez parte de um projeto de reestruturação capitalista. Para tanto, era necessário, como meio de crescimento e desenvolvimento de uma nação, recorrer à educação como forma de reestruturação do sistema capitalista neoliberal e, com isso, acessar os menos favorecidos, incluindo-os na seara produtiva da economia.

Qualificar a demanda da mão da obra para o capital, este era o desafio, uma vez que esta demanda é representada pelos menos favorecidos; as finalidades educativas escolares, portanto, começam a surgir a partir da compreensão de que as decisões políticas,

sobretudo, as educacionais, estariam concentradas para a formulação de políticas educacionais que formassem esta demanda para que, assim, as pessoas fossem qualificadas e colocadas no mercado de trabalho.

As políticas educacionais e a escola tiveram como finalidade formar esses indivíduos por meio de uma política assentada nos acordos internacionais entre o Banco Mundial, a OCDE, a Resolução n.º 2/2015 e, atualmente a BNC-Formação. Sobre os organismos internacionais, estes ditavam regras para a educação brasileira, com destaque para o Banco Mundial (BM) e sua equipe técnica, que visam interiorizar na educação brasileira a concepção de qualidade educacional assentada na qualidade total; assim, as finalidades educativas escolares visavam atender à hegemonia neoliberal.

Portanto, a Resolução n.º 2/2015 sinaliza a expressão entre o embate no interior do campo da educação sobre a formação de professores para a educação básica, visto que se entende que a concepção de formação de professores irá depender das finalidades educativas expressas na políticas educacionais que são viabilizadas por meio de documentos oficiais.

A produção de legislação para formar professores por meio de diretrizes impacta os cursos de formação e a qualidade social e pedagógica dos cursos, uma vez que estes visam atender o processo produtivo capitalista ao seguir a Resolução. Uma formação que antes já não atendia a um projeto de formação humana e, conseqüentemente, não promovia a transformação social, agora passa a atender o que requer a formação com vistas ao conhecimento econômico e financeiro, ditado pelo neoliberalismo através de uma formação pedagógica para graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório.

É compreensível que é necessário formar professores a partir de uma epistemologia da práxis (Limonta; Silva, 2013); (Silva, 2018). A formação dentro desta epistemologia proporciona condições de emancipação e transformação social “[...] o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível” (Silva, 2018, p. 40). O professor formado dentro da perspectiva da epistemologia da práxis fará parte de um projeto emancipador de formação humana; assim, está em condições de inserção ao trabalho, podendo contribuir com a formação de futuras gerações.

A epistemologia da práxis defendida é a de perspectiva crítico-emancipadora de formação integral dos professores de natureza científica, e não uma formação de caráter emergencial e provisório conforme explicitado na Resolução 2/2015 Art. 9º Inciso II.

No entanto, a formação pedagógica para graduados não licenciados, estabelecida pela resolução em tela, apresenta-se um viés praticista, requer uma formação prática desde a sua concepção para atender dois campos em disputas. De um lado estavam, conforme Pimenta (2016), os setores privatistas que visam à mercadorização e financeirização e, do outro lado, as entidades e educadores envolvidos no processo de aprovação, o que se torna complexo atender duas demandas em constantes disputas pela educação básica pública; no entanto, o que se visualizou foi a aprovação da resolução.

Aderindo à perspectiva progressista de educação para a formação de professores nesta Tese, evidencia-se que a Resolução n.º 2/2015 ao legalizar através do Capítulo IV, Art. 9º Inciso II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (Brasil, 2015) está ancorada nas orientações do Banco Mundial e está expressa na “epistemologia da prática” (Rodrigues; Kuenzer, 2007; Limonta; Silva, 2013; Silva, 2018). Verifica-se que atende anseios dos setores privatistas da educação. Dessa forma, conclui-se que a prática se faz presente na concepção epistemológica para a formação de professores, explicitada na Resolução n.º 2/2015 ao propor cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, estando articulada à lógica instrumental para formar professores para atuarem na educação básica nas escolas públicas brasileiras.

O que fica evidente é que a formação de professores em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados regulamentado, a partir da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, limita os conhecimentos de uma formação pedagógica, científica e cultural para formação de professores por estar voltada à epistemologia da prática. Isso acarreta em prejuízos para os alunos que serão formados por estes professores, uma vez que a formação com princípios neoliberais dentro da epistemologia da prática não favorece a formação cultural, científica dos professores em formação e, consequentemente, a formação dos alunos que serão formados por estes professores.

Parte-se da compreensão que esse modelo proposto pela Resolução fragiliza a formação dos professores e repercute na formação dos alunos que, em sua maioria, são de escolas públicas e contam apenas com a escola como forma de desenvolvimento intelectual para além de suas experiências de vida. As questões relacionadas à formação de professores, no Brasil, persistem e ainda não foram superadas, devido ao contexto político e histórico em que o país se encontra, que é submerso pelo neoliberalismo. O debate propositivo em torno da formação de professores é uma necessidade para que ele possa ser superado, uma vez que ainda não alcançou o desenvolvimento para uma formação de

professores que possa contribuir com o futuro dos alunos, os quais devem ser preparados para o presente e o futuro.

CAPÍTULO III

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES A PARTIR DA RESOLUÇÃO N.º 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, discutindo-se que finalidades educativas escolares estão presentes neste documento e quais as implicações para a formação de professores e para a educação básica no contexto brasileiro. Adicionalmente, analisa-se a BNC-Formação, estabelecida pelo documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Com este objetivo, utiliza-se a análise documental e traz-se uma apreciação geral do documento para, depois, analisar especificamente no capítulo IV Artigo 9º Inciso II, que se considera como nuclear para a compreensão da formação de professores em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Inicia-se apresentando exame breve de diversos documentos oficiais definidores da formação de professores, passando, em seguida, a abordar especificamente a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, para a formação pedagógica para graduados não licenciados. O objetivo é mostrar aspectos explícitos e não explícitos que indicam suas finalidades. Em seguida, busca-se tecer considerações sobre o capítulo IV da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 e a BNC-Formação.

Conforme já detalhado sobre alguns resultados, destaca-se a pesquisa bibliográfica que já se constituiu, conforme Pizzani *et al.*, (2012) e Lima e Miotto (2007), em um levantamento das obras principais que discorrem sobre o tema, localizado em várias fontes existentes, às quais deram suporte para um diálogo de natureza crítica. Foi realizado um amplo levantamento de publicações sobre o tema, pesquisado em livros, artigos científicos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A busca bibliográfica se constituiu uma atividade de pesquisa contínua, permitindo a apropriação de reflexões a partir da fundamentação teórica e a análise crítica do tema abordado. Resultando em um conjunto consistente de informações que, após o processo de reflexão, se tornou conhecimento.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no momento da busca, que ocorreu em dezembro de 2022, contava com 130 instituições cadastradas, contendo o total de 563.808 dissertações e 206.344 teses, totalizando 770.152 documentos disponíveis na plataforma para pesquisas. Na primeira busca realizada na BDTD, utilizaram-se os termos “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”, na opção todos os campos ordenados por relevância. Esta busca apresentou como retorno 21 trabalhos, sendo 12 dissertações e 09 teses.

Quadro 1 – Trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Trabalhos retornados em ordem cronológica crescente				
Tipo de trabalho	Dissertações	Objetivo do trabalho	Teses	Objetivo do trabalho
	Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora	Contribuir para os estudos sobre os processos formativos (universidade e escola) do sujeito – professora, graduado em Pedagogia, licenciado para atuar como professora, no sistema de ensino, na especificidade dessa graduação.	Teoria e prática no processo de formação profissional: o caso de um curso de licenciatura em matemática	Contribuir para os estudos que buscam compreender as formas de relação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em um curso de licenciatura em Matemática.
	A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública	Analisar a escolha profissional de egressos do curso de licenciatura em Física da UNESP, campus de	O professor estagiário de pedagogia e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e	Identificar de que forma futuros professores dos anos iniciais (pedagogos) desenvolveram conhecimento sobre o uso da tecnologia para o ensino da matemática, no contexto de um Curso de Extensão de formação

	Bauru, nas duas últimas décadas.	tecnológico do conteúdo no ensino de matemática nos anos iniciais: experiência formativa em uma IES do sudoeste de Goiás/Brasil	inicial
A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos de três cursos de Letras	i) caracterizar a proficiência do licenciado de acordo com as DCL; ii) conhecer as exigências das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em termos da proficiência em LE do professor; e iii) caracterizar a proficiência do licenciado em Letras conforme os projetos pedagógicos e os planos das disciplinas de três Cursos de Letras (Português/Inglês) do Estado de São Paulo.	Ensino Religioso e Formação Docente: uma análise a partir do curso de graduação em Ciências da Religião da Unimontes, no período de 2001 a 2012	Analisar os paradigmas de formação docente que permeia o curso de Ciências da Religião da Unimontes, para compreender as concepções que fundamentaram as propostas pedagógicas, no período de 2001 a 2012.
Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência	Analisar a exigência de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão	Tecnologias da informação e comunicação no ensino de matemática a partir dos egressos do curso de licenciatura –	Analisar as contribuições da formação inicial do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Sergipe (IFS)/Aracaju, para efetivação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) da prática dos seus

legal e a formativa	docente que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica.	IFS/Aracaju	licenciados em atuação na Educação Básica.
Formação de professores: um diálogo com a psicologia educacional	Dissertação não disponível para consulta.	O estágio supervisionado: uma proposta inovadora para a formação do professor de música	Investigar os processos formativos que têm contemplado a exploração de espaços educativos não formais da cidade durante a realização do Estágio em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
O papel do tutor na formação a distância do professor da Educação Básica	Analisar a formação do tutor que não possui a licenciatura em Pedagogia e atua na formação do docente da educação básica das séries iniciais e na EF, para enfrentar as questões da contemporaneidade na EaD.	Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva	Não disponível para leitura.
Percepções e expectativas de professores universitários sobre a formação continuada	Formular princípios norteadores para a formação continuada em serviço do professor universitário.	Re-significando a disciplina teoria dos números na formação do professor de matemática na licenciatura	Compreender a Teoria dos Números, enquanto saber a ensinar, e buscar elementos para re-significá-la na licenciatura em matemática.
Avaliação de eficácia da formação	Não disponível para leitura.	Caminhos formativos do primeiro corpo	Reconstruir os caminhos formativos dos professores que constituíram o primeiro

continuada de tutores: o caso EAD Sebrae		docente da e Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970)	corpo docente da ESEFPA, desde o ensino primário até o ingresso na instituição.
	.	Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão	Investigar o estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura em matemática, por se tratar de um campo de experiência que integra a formação docente com o campo social em que se realizam as práticas educativas
A formação do cirurgião-dentista no contexto do Sistema Único de Saúde: uma avaliação do ensino de odontologia	Não disponível para leitura.		
A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade	Não disponível para leitura.		
Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor	(a) evidenciar o percurso de modificação das crenças entre os sujeitos que constituíram o universo desta		

	em formação e em serviço inicial	pesquisa durante a graduação e como recém-formados, em serviço; (b) identificar se estes indivíduos realizaram sua prática pedagógica, durante o estágio, em convergência ou em contradição com suas crenças, assim como com os construtos teóricos inerentes à graduação; (c) identificar se há, entre os professores participantes deste estudo, uma recorrência ao compartilhamento de determinadas crenças por professores recém-formados.		
Subtotal	12		9	
Total			21	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se verifica no Quadro 1, na BDTD, foram encontrados apenas 21 trabalhos, sendo estes publicados entre os anos de 2002 até o ano de 2022.

Dos 21 trabalhos localizados, foram analisados seus resumos e as palavras-chave com a finalidade de verificar se abordavam sobre cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, conforme a mencionada Resolução. Foram encontrados apenas dois trabalhos que mencionam, em seus respectivos resumos, a formação pedagógica para

professores graduados não licenciados; porém, o estudo estava direcionado para professores que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica, o que não vai ao encontro do objeto do presente estudo. Esses trabalhos foram: *Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa* e *O papel do tutor na formação a distância do professor da Educação Básica*.

Em uma dissertação do ano de 2016, intitulada *O papel do tutor na formação a distância do professor da Educação Básica*, identificou-se que ela aborda a formação específica do tutor não pedagogo com atuação no curso de pedagogia. Nesse caso, a tutoria dispensa a formação nesta área por considerar que o tutor, para exercer sua função, não necessita de ter conhecimentos pedagógicos. Os demais trabalhos localizados, mesmo sendo conduzidos por meio da busca realizada, não vão ao encontro do objeto em tela, uma vez que, em seu direcionamento durante a busca, trazem a localização de palavras, como: curso, licenciados, pedagogia, pedagógicos e, mesmo assim, não abordam a formação pedagógica para graduados não licenciados.

Como se constata a partir das buscas, nenhum dos trabalhos tanto Dissertações quanto Teses contemplavam o que se esperava, ou seja, uma abordagem voltada para a formação pedagógica para graduados não licenciados. Isso demonstra, considerando as fontes em que foi realizada a busca, que a análise da formação pedagógica para graduados não licenciados ainda não foi estudada, considerando-se sua relação com as finalidades educativas da educação escolar.

A mesma consulta foi realizada na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A Capes conta, até o momento da busca em dezembro de 2022, com 951246 Dissertações e 341134 Teses disponíveis para consultas em seu catálogo.

Conforme constatado, pela pesquisa realizada no Catálogo da Capes, com a busca utilizando os termos “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”, não foram encontrados trabalhos no que se refere em específico ao Capítulo IV, Artigo 9º, Inciso II, da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.

Reconhece-se, a partir de dados levantados em Dissertações e Teses, a não existência de estudos específicos que abordem a formação pedagógica para graduados não licenciados, refletindo mais uma vez sobre a necessidade de se desenvolverem estudos que possam revelar o que fundamenta a Resolução em questão, a fim de compreender as

finalidades educativas expressas nas políticas educacionais de formação de professores graduados não licenciados.

Outra opção de busca foi a Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde ocorreu a busca utilizando os mesmos termos “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”, com a opção todos os índices. Tendo esta busca retornado que não foram encontrados documentos para esta pesquisa, outra busca foi realizada adicionando-se outro campo com os termos “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”. Novamente não foram encontrados documentos. Em uma terceira tentativa, utilizado para a busca os termos “Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015”, não tendo sido retornado nenhum resultado.

O resultado da busca bibliográfica, nessas diferentes bases de dados, referenda a pertinência, importância, necessidade e relevância do estudo proposto para o desenvolvimento desta tese, principalmente no atual momento em que se verifica um movimento que visa o retorno da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015⁷.

Por outro lado, fica evidente que cursos em crescente processo de expansão, devido à legalização da Resolução, ainda carecem de aprofundamentos e análises sobre sua finalidade educativa para que se possa evidenciar qual é o propósito real por trás da proposta de formar professores em menor duração e de forma aligeirada e emergencial.

A análise do documento permitiu identificar que, quanto à formação de professores, há dois documentos que representam diferentes projetos em disputa: a Resolução n.º 2/2015 e a BNC-Formação de professores. São duas formas de compreender a formação de professores que representam, no plano da legislação oficial, dois projetos educacionais que, em sua essência, acabam fornecendo elementos que reforçam a visão mercadológica vinda do Banco Mundial e da OCDE, uma vez que acentuam a perspectiva prática da formação (visão da epistemologia da prática na Resolução n.º 2/2015 e visão instrumental na BNC-Formação) ao manterem a proposta de formação de professores através de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório. Esses projetos têm em comum a ausência de claras e explícitas finalidades educativas

⁷ Documento - Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 Movimento REVOGA BNC-Formação Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015. [file:///C:/Users/InfoSeg/Downloads/Manifesto%20%20REVOGA%20BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o%2018Abr%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/InfoSeg/Downloads/Manifesto%20%20REVOGA%20BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o%2018Abr%20(1).pdf). Acesso em 22/07/2023. Este documento pede a retomada da Resolução 2/2015 e a revogação da BNC-Formação.

orientadas para a formação de professores, tendo como fim a educação escolar que promova o desenvolvimento dos alunos de forma mais ampla, rica, plural em relação às dimensões cognitiva, afetiva, ética, política, cultural, física, estética.

3.1 Examinado as Resoluções para além da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 para a formação pedagógica para graduados não licenciados

Os contextos históricos em que foram elaboradas e aprovadas as Resoluções que definem diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil são permeados por opções epistemológicas que, por sua vez, refletem opções político-pedagógicas relativas às escolhas de projetos e programas. Estas escolhas estão ligadas a pressupostos políticos e ideológicos que são referência para a definição de finalidades da formação de professores e vão sofrendo adaptações ao longo do período de 2002 a 2019.

Quadro 2 - Resoluções que definiram diretrizes curriculares para formação de professores

Documento	Definição
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.	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.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017. (Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018).	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que 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. Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da

	<p>data de sua publicação.</p> <p>Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>
<p>Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019</p> <p>Resolução CNE/CP 1/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2019, Seção 1, p. 35.</p>	<p>Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que 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.</p> <p>Art. 1º A Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: "Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017." (NR).</p> <p>Art. 2º Fica revogada a Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018.</p> <p>Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.</p>
<p>Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.</p> <p>Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.</p>	<p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p> <p>Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018.</p> <p>Revoga a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.</p>

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015, 2017, 2019).

A partir da promulgação da LDBEN/1996, ficam estabelecidas, no Artigo 63 Inciso II, as normas sobre programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de

educação superior que queiram se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996). Portanto, já se projetou nesta Lei a abertura para que programas de formação pedagógica pudessem ser estruturados no país para quem já possuía uma formação em nível superior e queria se tornar professor para atuar na educação básica.

Ao analisar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, mencionadas no quadro acima, nota-se a descontinuidade de políticas destinadas à formação de professores no país, por meio de Resoluções, conforme se verifica nas Resoluções de Brasil (2002, 2015, 2017, 2019).

Durante o período entre 2002 a 2019, conforme destacam Fichter filho, Oliveira, Coelho (2021), no campo da formação de docentes na área da educação, houve, no total, cinco presidentes: Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer, Jair Bolsonaro. Cada um destes presidentes, de acordo com os autores supracitados, deixou suas marcas implícitas por meio do que compreendiam como finalidades educativas dentro das resoluções aprovadas ou dentro do limite de seu mandato.

Os autores Fichter filho, Oliveira e Coelho (2021) relatam que as DCNs, entre 2002 e 2015, enfatizaram uma formação mais crítica, junto à formação inicial e formação continuada e, que após o golpe de 2016, houve um agravamento da desvalorização do *status* profissional, agravamento este presente na DCN/2019.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2022) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Esta Resolução, em seus artigos e incisos, ainda não especificou nenhuma característica ou fez menção a cursos de formação continuada para graduados não licenciados. “As DCN/2002, ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representava, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 943).

[...] é importante salientar, constituíram-se como uma nova formulação curricular para todos os cursos de licenciatura e modalidades de ensino no país após a LDB de 1996. Vieram para substituir os currículos mínimos que vigoraram até então e que estabeleciam a unidade nacional curricular de forma mais rígida (disciplinas obrigatórias, por exemplo, para todo o país). As DCN, ao apresentarem uma estrutura mais flexível, possibilitaram maior diversidade disciplinar nos currículos dos cursos (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 249).

Sobre o início da formação de professores em nível superior, houve uma separação por meio dos conteúdos. Quem almejava ser professor, cursaria conteúdos específicos pelas disciplinas consideradas de formação de professores, como, por exemplo, didática, conforme verificam Scheibe e Bazzo (2016, p. 243):

A formação de professores em nível superior teve seu início nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), estruturadas em 1939, pelo Decreto Lei n. 1190. A partir desta legislação, iniciou-se como estrutura de formação o esquema "3+ 1", que previa para as FFCL uma seção de "Didática", destinada a habilitar os professores para lecionar no ensino secundário. Os alunos cursavam primeiro o que era denominado de "cursos ordinários" das "seções fundamentais" para que lhes fosse conferido o título de Bacharel. Ao bacharel que completasse o "curso de Didática" era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado.

O que fica evidente é que a formação de professores, desde então, não é colocada em primeiro plano. Foi instituído o esquema que ficou conhecido como esquema 3+1 (Pimenta; Almeida, 2021). No último ano de formação, que correspondia ao quarto ano, seriam, portanto, cursadas as disciplinas específicas para atuar na área da educação. Desse modo, com apenas um ano de formação específica, os egressos estavam considerados como habilitados a se tornarem licenciados em determinada área do saber.

Em 1996, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Artigo 62 desta Lei veio especificar que a formação de docentes para atuar na educação básica ocorreria em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena (Brasil, 1996). Constitui assim, uma nova perspectiva em relação à formação de professores, passa a existir uma diretriz própria da formação específica. Entretanto, já havia, naquele momento, a presença de setores privados influenciando a definição da formação de professores.

Apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as DCN/2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 943).

No que se refere à Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ela não trouxe algo específico para tratar de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Pimenta e Lima (2017) destacam que a Resolução de 2002 tem como

referência a formação inicial de professores, enquanto a de 2015 aborda a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, veio para substituir a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: “Em 2003, um novo ciclo político inicia-se no Brasil, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016)” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 944). Em um período que ficaria marcado por conquistas para a área da educação, foi aprovada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, prevendo mudanças para as instituições formadoras de professores.

Em análise sobre a Resolução, Scheibe e Bazzo (2016) sinalizam que:

As novas diretrizes aprovadas em 2015 e suas regulamentações oferecem uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação definida pela legislação brasileira. Preveem também incorporações diversificadas, a serem incluídas regional ou localmente. Trazem uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente enquanto expressão da articulação entre teoria e prática (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 253).

Ao analisar esta resolução e o contexto político histórico no qual ela é concebida, evidencia-se que sua implementação se alia à epistemologia da prática para a formação de professores em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, uma proposta de formação instrumental, utilitarista, que faz da formação do professor em “caráter emergencial e provisório” (Brasil, 2015, p. 12) uma formação reduzida de aprofundamentos teóricos científicos, que são fundamentos necessários para a emancipação docente.

O contexto histórico e político, que o Brasil vivenciava no período da aprovação da Resolução, faz parte do projeto Pátria Educadora que deu destaque ao segundo mandato da Presidente da República Dilma Rousseff, conjuntura política de um período em que o país continuava sobre o que requeria as orientações internacionais voltada para a área da educação.

No entanto, esta resolução pode levar à divergência em sua implementação ao propor uma maneira única, padronizada para todas as instituições formadoras de professores no país. Entende-se que, para a formação voltada para emancipação, para transformação social, a prática por si só não contribui e também o “caráter emergencial e provisório” (Brasil, 2015, p. 12), uma vez que é necessário que a formação do professor ofereça condições de avanços intelectuais orientados pela epistemologia da práxis para que, assim, a transformação da atuação do professor e da própria escola possam acontecer.

No entanto, a Resolução n.º 2, de 1º 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.

Em seu capítulo IV, onde se lê “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior Art. 9º”, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015). Como se verifica, o capítulo IV Artigo 9º Incisos I e II da Resolução em tela tratam especificamente da formação inicial do magistério da educação básica, ou seja, da formação de professores para atuarem na educação básica e especificamente da formação pedagógica para graduados não licenciados no Inciso II.

Segundo Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 947) “As DCN/2015, por outro lado, foram publicadas após longo debate nacional, articulado pelo CNE. O parecer cita a Comissão Bicameral do CNE para estudos de formação de professores com várias recomposições entre 2004 e 2014”. Constata-se, portanto, que, no processo de elaboração dessa normativa, houve um grande movimento para que pudesse debater as DCN/2015. Além disso, foi criada uma comissão bicameral pelo Conselho Nacional de Educação, o CNE, que tinha como proposta estudar a formação de professores. “[...] são previstas três grandes modalidades de cursos de formação em nível superior, quais sejam: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 252).

Consequentemente:

Na esteira da CF/88, é criada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996. Com ela, emerge a ideia da criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se consolida em 2017, em um governo marcado por uma brusca mudança no itinerário das políticas públicas, incluindo as educacionais (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 49).

Nos anos seguintes, surge uma nova alteração na Resolução n.º 1, de 9 de agosto de 2017, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, e 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. O Art. 1º altera o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22.

A resolução estabeleceu o prazo de três anos, a contar da data de sua publicação, para que os cursos de formação de professores, que se encontravam em funcionamento, se adaptassem, sendo isso definido explicitamente no Art. 2º: “Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário” (Brasil, 2017). Mais uma vez, verifica-se um marco de descontinuidade nas políticas educacionais que repercutem nas alterações ditas pelas resoluções sobre formação de professores.

Conforme nos mostra Pinheiro e Fávero (2022), os cenários de aprovação da Base Nacional Comum curricular propiciam que ela surja de forma muito acelerada, conforme esclarecem:

A partir dos cenários vividos no recorte temporal de 2015 a 2020, a BNC-Formação surge de forma aligeirada, pois, em 2017, tem-se a BNCC para o Ensino Fundamental; em 2018, a BNCC para o Ensino Médio e, na sequência, em 2019, a BNC-Formação é aprovada sem que ocorresse um estudo e debates nas academias sobre a nova matriz curricular destinada à formação inicial de docentes no Brasil (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 5).

No ano de 2019, a Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019 alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que 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.

O Art. 1º da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: "Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017" (NR). E ainda revoga o Art. 2º: “Fica revogada a Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018” (Brasil, 2019).

O projeto aligeirado com inspiração neoliberal de implementação da BNC-Formação tem como intenção desenvolver, nos professores em processo de formação, competências para que possam executar a Base Nacional Comum Curricular nas escolas. Para isso, “A BNC-Formação surge como prescrição de competências a serem desenvolvidas nos futuros professores e tem, como foco principal, a garantia de que a

BNCC será aplicada na educação básica” (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 12). De acordo com os autores, para que isso aconteça, é necessário interligar os currículos Educação Básica e Formação docente, uma vez que entendem que, quando se tem uma formação docente de acordo com os interesses de uma base, isso contribuirá para a formação da educação básica dentro do viés estabelecido pela base, ou seja, haverá uma formação consensual nas escolas de forma que atenda ao que requer o sistema capitalista neoliberal.

No mesmo ano, meses depois, surge a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No capítulo IV, lê-se:

Da formação pedagógica para graduados. Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos (Brasil, 2019).

Ao examinar as Resoluções para além da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, exige-se um movimento de compreensão crítica além do que se propõem as Resoluções em suas entrelinhas. Assim, ao analisá-las a partir de uma epistemologia crítica transformadora, constata-se que a Resolução possui valores que incidem uma expressão neoliberal para a formação de professores.

Construir um projeto de formação de professores que atenda às necessidades das escolas públicas, no sentido de uma formação integral destes professores, exige não apenas uma formação aligeirada, mas uma formação cultural, científica, pautada em uma visão de formação cultural e científica dos alunos, conforme propõe Libâneo (2019). Assim sendo, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, estabelecidos na Resolução em análise, sinalizam uma relação que nem sempre se apresenta como uma finalidade clara da educação, sendo que formar professores por meio de uma Resolução que propões em um “caráter emergencial e provisório” (Brasil, 2015, p. 12) traz o indicativo de ligação com as questões políticas estabelecidas pelo neoliberalismo

econômico, que tem seu alicerce em uma visão econômica de formação de professores por meio da formação pedagógica para graduados não licenciados.

3.2 Aspectos explícitos e não explícitos na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 para a formação pedagógica para graduados não licenciados

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece formação pedagógica para graduados não licenciados, teve como justificativa para sua criação a necessidade e a grande demanda existente no país por professores formados para atuarem na educação básica. A LDBEN/96, em seu Artigo 62, deixa claro que, para atuar na educação básica, é necessário ter uma formação em nível superior em cursos de licenciatura.

Já o Artigo 63, Inciso II, estabelece programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (Brasil, 1996). Com a demanda por formação de professores para atuar na educação básica aliada à regulamentação realizada pela LDBEN/96, muitos profissionais de diferentes áreas do conhecimento passaram a buscar a formação pedagógica para graduados não licenciados, se tornando professores.

Com isso, surgiu a necessidade de regulamentar a formação pedagógica para graduados não licenciados para que pudessem formar os futuros professores do país, atendendo à demanda de formação de professores de forma aligeirada e barata, sem grandes investimentos na formação para que estes possam ingressar no mercado de trabalho e na carreira docente. Cabe, portanto, refletir o que está por trás desta formação de professores em menor duração e em caráter emergencial e provisório. Constata-se que a formação de professores, no país, não é uma prioridade dentro de uma perspectiva da epistemologia da práxis que pode conduzir à emancipação, mas, sim, a formação nos moldes da epistemologia da prática dentro da proposta emergencial e provisória, esvaziada do pensamento político crítico.

Desta forma, trata-se de uma concepção que vem legalizar oficialmente, conforme o Art. 63 Inciso II da LDBEN/96, que foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e que resultou na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, Capítulo IV, Art. 9º, Inciso II (Brasil, 1996, 2015). Neste sentido, é evidente que o Estado passa a ter um papel menor, ou, de menos responsabilidade com a formação de professores ao definir essa diretriz ao

proporcionar, de forma amparada pela lei, a formação aligeirada para suprir as necessidades de mão de obra para atuar na educação.

No ato de publicação da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que 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 (Brasil, 2015, p. 1), o país já se encontrava sob influência neoliberal explícita em suas políticas educacionais, pelo menos desde a década de 1990.

Basso e Neto (2014) destacam que, além das desigualdades sociais dessa década causadas pelo neoliberalismo, aprofundaram-se, também, as desigualdades em relação ao investimento em educação. Nota-se que, com a ampliação do neoliberalismo na referida década, houve danos para a formação de professores, uma vez que não se intencionava investimentos públicos para projetos de formação de professores, ou formar professores não era uma prioridade para o Estado. Santos e Mororó (2019) esclarecem que:

O contexto atual das licenciaturas tem seu marco regulatório nas políticas de reforma do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, caracterizada pela expansão do ensino a distância, a atuação de fundações privadas, as formas de vigilância e controle mercantis no interior das Instituições de Ensino Superior públicas, bem como, o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado (Santos; Mororó, 2019, p. 3).

Este contexto, conforme mencionado pelos autores supracitados, no qual o neoliberalismo não priorizava a formação de professores, passa a expandir a educação a distância, as instituições de educação superior privadas, a participação de fundações privadas que começam a formar os professores por meio de parceria entre Estado e capital.

Mesmo estando sob a influência neoliberal durante a década de 1990, houve a necessidade de formar professores; a lógica de formação para consentimento neoliberal é defendida pelas políticas nos anos de 1990 e seguem atualmente. Não levam em consideração o papel sociopolítico que os professores podem desenvolver no sentido de transformação social, bem como as necessidades de sua formação.

Nesse sentido, Pimenta e Almeida (2021) descrevem que, no final do século XX, começam a surgir propostas para a formação de professores que buscam estar articuladas com o projeto de superação das desigualdades sociais:

A partir dos anos finais do século XX, foram sendo formuladas propostas para a formação de professores fundadas em uma concepção orgânica da educação e da formação de seus profissionais, tendo bem claro o perfil do professor que se pretendia formar para que pudessem desenvolver uma atuação compromissada com a alteração das profundas desigualdades sociais e econômicas marcantes do acesso de amplas parcelas de crianças e jovens à escolarização de qualidade (Pimenta; Almeida, 2021, p. 7).

A proposta defendida pelas autoras é de formar profissionais comprometidos com a transformação ou com as alterações das desigualdades sociais e econômicas. No entanto, um praticismo, conforme Pimenta e Severo (2020), toma conta do trabalho docente que visa à formação humana: “O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” (Pimenta; Almeida, 2021, p. 7).

As autoras sugerem que as necessidades formativas dos professores decorram de algumas premissas, conforme se constata na citação:

Desses avanços nas compreensões teóricas e políticas a respeito do papel sociopolítico dos professores e suas necessidades formativas decorreram reorientações teórico-metodológicas para os cursos de licenciatura a partir de três premissas: a estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o caráter histórico e construtivo da produção do conhecimento; a íntima articulação entre teoria e prática. Portanto, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor tem uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão, apropriação e produção de saberes e modos de ação (Pimenta; Almeida, 2021, p. 7).

A atividade profissional dos professores possui natureza pedagógica, ou como as autoras expressam, possui objetivos educativos, formação humana, processos organizados de transmissão e apropriação, modos de ação (Pimenta; Almeida, 2021). No entanto, se identifica o inverso do que elas apontam para a atividade profissional, pois se verifica o praticismo presente nos processos formativos e a natureza passa a não ser pedagógica, mas sim, prática.

No debate em torno da formação de professores para a Educação Básica identifica-se que, na perspectiva neoliberal, essa a formação passa a ser muito importante para o neoliberalismo, uma vez que são os professores quem irão preparar as próximas gerações para servir o capital humano, isso quando estão apoiados na epistemologia da prática de formação. São os professores quem formarão a força de trabalho qualificada e adaptada de acordo com o que requer o neoliberalismo, eles são reconhecidos como profissão-chave para contribuir com a difusão e concretização do ideário neoliberal.

Adequar ao mercado nesse sentido da formação vinculada ao praticismo é o que requer o neoliberalismo. Isso ocorre por intermédio de um controle da formação em uma perspectiva a qual “proclamam a um praticismo” (Pimenta; Severo, 2020, p. 104). Segundo os autores, isso representa um retorno ao praticismo educacional, que vigorou nos anos de 1970 e que dominou a educação no país.

Pimenta e Severo (2020), ao descreverem de forma crítica sobre o praticismo, expressam que, na atual conjuntura educacional brasileira, vivenciamos uma condição educacional a qual se investe em desfavor aos cursos de licenciaturas das universidades comprometidas com a formação de futuros professores que tenham, em sua formação, a esperada qualidade socioprofissional.

Observa-se que os autores trazem a responsabilidade socioprofissional para chamar a atenção para a necessidade da formação de um profissional que possua responsabilidade social, humano e comprometido com a sociedade e com a sua transformação, o que não vai ao encontro da perspectiva neoliberal de formação de professores. Eles esclarecem que, na perspectiva neoliberal sobre a formação de professores, a prática vem sem teoria e passam a investir em formação de professores em instituições descompromissadas com a formação socioprofissional de qualidade (Pimenta; Severo, 2020). Assim, argumentam que:

[...] basta a formação prática, sem teoria e sem ideologia, dizem. Essas políticas são definidas pelos conglomerados financistas, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos de estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação, órgãos que elaboram as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores (Pimenta; Severo, 2020, p. 104).

Torna-se evidente que a formação de professores, nesse sentido, está vinculada à formação que propõe o neoliberalismo, formar professores dentro de uma perspectiva mercadológica com viés no praticismo, ou seja, no utilitarismo. Essa formação voltada para a prática, sem fundamentos na teoria crítica e nos conhecimentos científicos, limita a reflexão e a apropriação dos conhecimentos científicos, favorecendo a fragmentação entre teoria e prática.

Os autores mencionados apontam que a Resolução n.º 2/2015 mantém a docência nesta concepção de habilidades práticas sem fundamentos na teoria, sem a presença estabelecida de um estatuto da profissão para que se possam legalizar direitos. Ela acarreta, portanto, a falta de um estatuto que deveria dar legalidade à profissão, o que leva ao que os autores em tela sinalizam como: estatuto profissional precário, contrato por tempo

determinado, contratos sem direitos trabalhistas. É isso que se propõe em uma formação voltada à epistemologia da prática, formação sem fundamentos teóricos educacionais, sociológicos, filosóficos, que são fundamentos que, quando o professor se apropria, ele busca a transformação social.

O foco da formação prática dos professores resulta em falta de posicionamento crítico perante a educação e a sociedade, o que contribui para que possam desempenhar o que determinam as políticas neoliberais. Com isso, enfraquecem ou anulam o pensamento crítico que deveria vir dos professores, em específico no processo de formação.

Os professores, nessa perspectiva, são vistos como necessários para a concretização de tal intenção, por isso a necessidade de reduzir a docência a habilidades voltadas para as atividades práticas, menos teoria e mais prática, de forma que estes possam reproduzir a ideologia dominante sem possibilidade de questionar a conjuntura atual do sistema. Isso influencia o chão da escola, uma vez que é ali que estes professores, que estão sendo formados nessa perspectiva, irão atuar. Sendo formados na prática, irão reproduzir o que requer a ideologia dominante, agindo em seu cotidiano sem pensamento crítico transformador. Assim:

A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da Teoria Pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática – sem ‘teoria’; com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas. As DCN, expressas na resolução 2/2015, evidenciavam, em parte, essa concepção ao manter na estrutura dos cursos de licenciatura as PCCs (Práticas como Componente Curricular) (Pimenta; Severo, 2020, p. 105).

Por sua vez, a perspectiva neoliberal reduz a formação de professores a atividades práticas sem fundamentos teóricos para que não possa desenvolver o pensamento crítico transformador, de modo a não haver transformação social, mantendo o que Lenoir (2013) nomeia como conservação da sociedade. A ausência de pensamento crítico impossibilita a transformação, o que culmina em uma sociedade que irá manter-se da forma como está, sem possibilidade de transformação.

Já na perspectiva oposta à concepção neoliberal, apresenta-se uma educação, uma formação de professores apoiada em uma proposta de emancipação social a qual tem sua base no conhecimento científico, que é uma das condições de emancipação e evolução. O conhecimento científico de perspectiva crítica transformadora, proveniente da formação teórica, reflexiva, é capaz de promover a transformação de uma sociedade quando se alia a uma educação de perspectiva, como nomeia Saviani (2008), contra-hegemônica, a qual

busca transformar a ordem vigente, sendo capaz de promover o que Petroni e Souza (2010) denominam de autonomia, que é a capacidade de formular leis, regras em vários contextos do desenvolvimento do sujeito. Isto significa que:

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais (Petroni; Souza, 2010, p. 358).

A formação de professores deve contribuir para a construção da autonomia, se opondo, de forma crítica, ao que impõem as políticas de formação sob orientação neoliberal, as quais esvaziam a formação e o trabalho dos professores em sua formação e no dia a dia em suas práticas escolares. Nesse sentido, os docentes necessitam de uma formação que, conforme aponta Libâneo (2015):

[...] as práticas de formação de professores implicam a interpenetração da formação disciplinar e da formação pedagógica, envolvendo tanto os professores das disciplinas de conteúdos quanto das disciplinas pedagógicas. Trata-se de considerar, na concepção formativa, no formato curricular e nas práticas de ensino, a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre do conteúdo e com as ações mentais que lhes correspondem (Libâneo, 2015, p. 645).

As práticas formativas definem as finalidades educativas e as ações teóricas e práticas (Libâneo, 2015), uma vez que, dentro de uma visão neoliberal, a formação de professores acontecerá em uma lógica praticista, conforme Pimenta e Severo (2020). Isso significa que a formação será pautada em habilidades e competências, de acordo com o entendimento do neoliberalismo acerca do que são estas habilidades e competências.

A então mencionada lógica traz indicativos de estar formando professores visando à preparação produtiva, de modo que os professores formados irão formar as futuras gerações, o que não permite o desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas, pois nessa linha a formação se concentra em atender o que o neoliberalismo precisa enquanto formação de mão de obra. Libâneo e Freitas (2018) enfatizam que:

Escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Formar capacidades cognitivas é formar o pensamento teórico-científico por meio de abstrações e

generalizações, que levam às categorias e aos conceitos, que são procedimentos mentais para nos relacionarmos com o mundo (Libâneo; Freitas, 2018, p. 33).

De acordo com os autores, a atividade pedagógica irá promover a mobilização das atividades mentais e, com isso, ampliar a capacidade intelectual dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de pensamento para que possam ter entendimento das questões científicas e do mundo. Para que aconteça esse amplo movimento, é necessária uma formação adequada de professores amparados por uma formação didática, humana e científica. Se for ao contrário, cairá na formação neoliberal com o viés voltado ao praticismo (Pimenta; Severo, 2020).

Tendo a compreensão que estamos no contexto político educacional de orientação neoliberal e com a necessidade de formar professores, é que foi aprovada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que passa a definir diretrizes para formação de professores no Brasil, em específico, a formação pedagógica para graduados não licenciados. A diretriz expressa nessa Resolução possui uma amplitude no sentido que passou a ser um documento que teve como foco uma reestruturação dos cursos de educação superior. Isso significa que ela tem uma abrangência para os cursos. Conforme a própria Resolução: “cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada” (Brasil, 2015, p.1).

Dourado (2019), em entrevista, argumenta a favor da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. O autor possui uma posição distinta em relação à Resolução, manifestando-se favorável a ela, advogando que:

É importante destacar que a resolução 2/2015 é resultado de trabalho colaborativo de profundo engajamento do CNE, contando com a participação de vários atores coletivos governamentais e não governamentais, tais como Secretaria do MEC, Capes, Inep, profissionais da educação, entidades acadêmicas, sindicais, movimentos sociais, entre outros. E ela se estrutura como marco importante no campo, com estreita vinculação às deliberações da Conferência Nacional da Educação Básica, Conferência Nacional de Educação 2010/2014 e ao Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, especialmente às metas 15 a 18 que dizem respeito à valorização dos profissionais. Além disso, ela apresenta uma concepção de docência, dinâmicas formativas para formação inicial e continuada que avançam, sinalizando a perspectiva de valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2019).

Verifica-se, a partir do que pontua Dourado (2015, 2019), que existe uma defesa da Resolução, pois o autor entende que ela contou com a participação governamental e não governamental, bem como com outras entidades e, também, por defender uma concepção

de formação e contribuir para com a formação inicial, continuada, carreira, para com os salários e a condições de trabalho.

Sobre a formação de professores, no contexto da aprovação da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, Dourado (2015) contextualiza que o debate sobre essa formação se intensificou, traduzindo-se em um campo em disputas e concepções. “De maneira geral, todos concordam com a necessária formação do professor como política pública a ser priorizada como base para a melhoria da Educação” (Dourado, 2015, p. 260).

Conforme expressa o autor, há uma necessidade de uma política pública de formação de professores; o debate portanto, se intensifica e as diferentes concepções em torno dele surgem, os campos de disputa são demarcados e há, de um lado, os defensores de uma formação pública e, de outro, quem faz a defesa da educação empresarial, ou seja, os grandes empresários da educação superior que vendem cursos de formação para professores com interesses mercadológicos apenas, sem compromisso com a formação intelectual e humana.

Dourado (2015) explica que as concepções, as tensões e os desafios intensificam esse campo de disputas, mas um consenso existe em relação à formação de professores: ela deve ser uma política pública. No entanto, se visualiza uma arena em disputa, desde instituições específicas, como escolas normais superiores e institutos superiores, até faculdades, centros universitários e universidades. “Em que pese tais concepções, a realidade da formação de professores no Brasil revela um cenário marcado pela diversificação e diferenciação institucional com predomínio das matrículas no setor privado e em instituições isoladas tipicamente de ensino, notadamente em faculdades” (Dourado, 2015, p. 260).

A política de formação de professores, há muito tempo, vem sendo pensada, repensada e articulada. Nesse movimento de repensar a formação, existe uma falta de consenso que leva a educação entrar em um campo de disputa pela formação de seus professores, desde instituições formadoras, duelando para ver quem ficaria responsável por formar os professores em busca de espaço entre o público e o privado, a documentos oficiais, como resoluções, por exemplo, legislando sobre diretrizes curriculares para a formação de professores. Dourado (2015) argumenta que, nesse cenário, é necessário repensar uma política pública que vise à melhoria da formação de professores.

Nesse contexto, as novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, aprovadas por meio do Parecer

CNE/CP n° 02/2015 e Resolução CNE/ CP n° 02/2015, sinalizam que uma política nacional para a formação deve se efetivar por meio da articulação entre os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de Educação Superior e instituições de Educação Básica, sem descurar da participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e seus respectivos fóruns. Isso implica dizer que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, em nível superior, por meio das IES e seus fóruns, deve se articular com os atores, as políticas e dinâmicas de organização, a gestão e o financiamento da Educação Básica. Importante destacar que as novas DCNs reconhecem os sistemas de ensino, suas redes e instituições de Educação Básica como lócus da formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica (Dourado, 2015, p. 262).

Estas DCN foram aprovadas durante o governo da Presidente Dilma Roussef, que deu continuidade ao anterior governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sua aprovação fez parte da tentativa de avançar na área da educação, de forma a atender o Conselho Nacional de Educação que, em sua base, possuía relatores ligados a Instituições de Educação Superior públicas e privadas, que também faziam parte da comissão. De acordo com Moreira e Pimenta (2021), os relatores concebiam a “[...] formação pedagógica docente reduzida à atividade prática, técnica, instrumental” (Moreira; Pimenta, 2021, p. 931-932). Os autores acrescentam que tanto as DCN quanto a Resolução n.º 2/2015 se referem à formação de professores sem menção à ciência (teoria-prática-práxis) pedagógica. “Prevalece a prática pedagógica; não tem Pedagogia no currículo de formação de professores” (Moreira; Pimenta, 2021, p. 932). Fica evidenciado, portanto, que a Resolução n.º 2/2015 está alicerçada na epistemologia da prática.

Apesar de que nesta Resolução há o reconhecimento da formação para profissionais do magistério das instituições de educação básica, é necessário ter a percepção de que já são indicadores de um enfoque de uma formação prática, voltada para desenvolver habilidades numa perspectiva prática. Sendo assim, a partir de 02 de julho de 2015, foi oficializada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). Conforme se verifica no Quadro 3, esta Resolução está estruturada em oito capítulos, os quais contam com o capítulo seguido do título. O Quadro 3 traz a discriminação da quantidade geral de artigos, parágrafos e incisos que a Resolução contém, especificando quando a Resolução aborda um parágrafo único.

Quadro 3 – Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 e sua organização

CAPÍTULO I	DISPOSIÇÕES GERAIS	Composto por 4 artigos, 12 parágrafos, 19 incisos e uma parágrafo único.
------------	--------------------	--

		Institui por meio da Resolução as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. (Brasil, 2015).
CAPÍTULO II	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL	Composto por 2 artigos e 9 incisos. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática (Brasil, 2015).
CAPÍTULO III	DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Composto por 2 artigos, 27 incisos e um parágrafo único. O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015).
CAPÍTULO IV	DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR	Composto por 4 artigos, 3 parágrafos e 16 incisos. Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: - cursos de graduação de licenciatura; - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; - cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015).
CAPÍTULO V	DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL	Composto por 3 artigos, 22 parágrafos e 13 incisos.

	SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO	Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (Brasil, 2015).
CAPÍTULO VI	DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORIS MAGISTÉRIO DO	Composto por 2 artigos, um parágrafo único seguido de mais 2 parágrafos e 11 incisos. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).
CAPÍTULO VII	DOS PROFESSORIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO	Composto por 4 artigos, 3 parágrafos e um parágrafo único e 15 incisos. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua

		formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Brasil, 2015).
CAPÍTULO VIII	DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	Composto por 4 artigos, um parágrafo único. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (Brasil, 2015).

Fonte: Elaborado pelo autor da tese a partir de Brasil (2015).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em específico no capítulo IV da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, se estabeleceram algumas especificidades para formação de professores, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015

<p>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.</p> <p>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.</p>
<p align="center">CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR</p> <p>Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:</p> <p>I - cursos de graduação de licenciatura;</p> <p>II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;</p> <p>III - cursos de segunda licenciatura.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015).

Em relação à estrutura do currículo para os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, que são considerados pela resolução como de caráter emergencial e provisório, tem-se a seguinte redação:-

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação (Brasil, 2015, p.12).

A Resolução, no Capítulo V, Artigo 14, aborda a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior e apresenta-a estrutura e o currículo, sinalizando os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados como de caráter emergencial e provisório. Estes, segundo a Resolução, devem ser ofertados para quem já possui diploma em nível superior, expondo, de forma implícita, que ainda existe demandas para a formação de professores ao usar os termos emergencial e provisório e ao se estabelecer via Resolução a formação de professores presentes no “Capítulo IV” (Brasil, 2015, p. 8) e “Artigo 14” (Brasil, 2015, p. 12).

A formação pedagógica para graduados não licenciados visa proporcionar, conforme a Resolução, a opção de quem não é licenciado se tornar professor por meio da formação pedagógica para graduados não licenciados, ampliando, com isso, as opções de formação de professores para atuar na educação básica no Brasil.

Ao analisar a formação de professores a partir da epistemologia da práxis, conforme já explorado, observa-se que o praticismo posto a formação por intermédio da formação pedagógica para graduados não licenciados está presente no Artigo 14, que traz: “de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada” (Brasil, 2015, p. 12). Esta proposta de formação, assegurada pela Resolução n.º 2/2015, possui aspectos ligados ao praticismo, a uma formação aligeirada, uma vez que propõe a formação de professores em menor duração para profissionais que não são licenciados, mas que possuem uma formação em outra área do conhecimento.

Com isso, a Resolução traz implicitamente a liberdade para que Instituições de Educação Superior diversas criem seus programas de formação pedagógica para graduados não licenciados e comecem a venderem esse tipo de formação no vasto campo do mercado educacional. A Resolução em estudo omite essa fragilidade ao estabelecer, no “Capítulo IV, Artigo 9º, Inciso II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.” (Brasil, 2015, p. 8).

Os cursos de formação de professores, nessa proposta aligeirada, caracterizam-se, conforme o que Pimenta e Severo (2020) denominam, como pelo praticismo na formação profissional docente. Esse praticismo compreendido também como resultado da epistemologia da prática (Pimenta; Severo, 2020). Sendo assim, na epistemologia da

prática, a formação de professores passa a ser orientada pelas ações de natureza prática, por meio da racionalidade instrumental, a qual deve conhecer e manipular os objetos práticos (Silva, 2018).

Nessa proposta, se faz presente a racionalidade prática utilitarista da formação que, neste caso, tem a finalidade de ingresso na profissão. Torres (1998) esclarece que, para o Banco Mundial, a formação de professores possui fator determinante, conforme se verifica “[...] a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (Torres, 1998, p. 161). Fica impossibilitada, a partir do exposto, a melhoria da formação de professores nessas condições emergências e provisórias, uma vez que evidencia uma formação desprovida qualidade alicerçada numa proposta pedagógica de formação cultural e científica, porém uma necessidade evidente em formar professores.

A Resolução (Brasil, 2015) não deixa claro como deveriam acontecer os processos de formação e somente a regulamenta por meio de artigos, parágrafos e incisos, Mostra-se, assim, a necessidade de maiores explicitações de como cada instituição de educação superior deverá proceder para formatação de seus cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação (Brasil, 2015, p. 12).

Contudo, em relação à escolha pretendida de quem se habilita a cursar a formação pedagógica para graduados não licenciados e ao fim receber um diploma na área escolhida, ou seja, a habilitação escolhida deverá passar por uma carga horária definida “[...] carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (Brasil, 2015, p. 12). A carga horária mínima varia de 1.000 a 1.400 horas a depender da área a qual o não licenciado escolheu para estar cursando. Esta definição não fica nítida, o documento apenas aborda que depende da equivalência entre os cursos de origem e a formação pedagógica pretendida, da mesma maneira em relação ao cumprimento da carga horária do estágio supervisionado que equivale a 300 (trezentas) horas (Brasil, 2015).

A Resolução (Brasil, 2015) também aborda as atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas de interesse específico dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, o projeto de curso da instituição, e deixa definido quais as atividades serão validadas como teórico-práticas de aprofundamento.

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
- d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015, p. 10-11).

Formar professores pela formação pedagógica para graduados não licenciados dentro de uma perspectiva cultural e científica se traduz em um desafio; no entanto, dentro de uma visão mercadológica neoliberal, as possibilidades são postas e se concretizam, sobretudo, quando se destaca que o Banco Mundial orienta que a formação de professores deve aproveitar a modalidade a distância: “[...] consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais” (TORRES, 1998, p. 62). Tal modalidade vai ao encontro das orientações do Banco Mundial e, em relação a custos, pode sair com menor investimento em relação ao presencial, em específico ao analisar pela ótica da formação pedagógica para graduados não licenciados, a qual é realizada em menor duração.

Em relação ao currículo, podemos refletir sobre como garantir nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados aprofundamentos teóricos e práticos para de formar um professor em poucas horas (1.000 ou 1.400). Uma proposta para formar professores com qualidade social, cultural e científica necessita de uma política de formação que demande uma carga horária bem maior do que a que se encontra descrita na Resolução, uma vez que, com esta carga horária, fica inviável o aprofundamento teórico e prático na formação desejada, impossibilitando a formação de qualidade. Isso culmina em uma formação que irá deixar brechas para quem busca a mencionada habilitação pela formação pedagógica para graduados não licenciados.

Entre os princípios apresentados no Artigo 14, cabe destacar o “§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida” (Brasil, 2015, p. 12), este princípio deixa claro que a instituição que oferta a formação pedagógica para graduados não licenciados deve verificar o currículo e a compatibilidade curricular de quem pleiteia a

formação de acordo com a habilitação pretendida, os critérios não são apresentados na Resolução.

Outro ponto que merece destaque e que a Resolução não deixa de forma clara é em relação ao estágio, conforme se verifica: “§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.” (Brasil, 2015, p. 12). A partir do parágrafo 4º, pode-se indagar quais as possíveis interpretações sobre a articulação com a prática e a qual prática consiste? Seria a prática docente? No entanto, graduados não licenciados ainda não possuem a referida prática, sendo que são profissionais que vêm de várias áreas do conhecimento que não são as licenciaturas.

Com relação ao Inciso 4º, cabe indagar as ações de como se concretiza o estágio curricular supervisionado. Entendemos que ele, “como reflexão da práxis, possibilita aos alunos que ainda não exercem o Magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (Pimenta; Lima, 2017, p. 97). O estágio é um momento formativo ao qual o futuro professor deve ter acesso e é nele que se apropriará “[...] de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais” (Pimenta; Lima, 2017, p. 97).

A partir do exposto, tem-se o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório e que demanda supervisão em campo, estabelecida por meio de parceria com a Instituição de Educação Superior promotora:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

O estágio supervisionado, portanto, no que concerne aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, quando não realizados de forma correta sob a supervisão de um orientador de estágio podem comprometer a formação do futuro professor, sobretudo, daqueles que ainda não possuem a prática docente, como é o caso da denominada complementação pedagógica para graduados não licenciados.

No que se refere à formação de professores a partir da formação pedagógica para graduados não licenciados, qualquer profissional graduado pode se tornar um professor,

política esta que não acontece em outras áreas de conhecimento e em outras profissões. Com esta constatação, pode-se refletir que esta formação de “caráter emergencial e provisório” (Brasil, 2015, p. 12), oficialmente estabelecida, antecipa finalidades educativas para a educação escolar na educação básica e para formação de professores, ao tratar a formação de professores como algo de importância epistemológica e pedagógica menor, deixando implícita uma finalidade educativa, também, aligeirada para a educação básica.

A indefinição de critérios expostos na Resolução sobre sua organização gera muitas dúvidas em relação à organização e ao funcionamento, como, por exemplo: a Resolução em evidência é resultado do que já estava prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o número 9.934, a qual, no Artigo 63, normatiza que os institutos superiores de educação manterão “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Brasil, 1996).

De 1996 a 2015 se passaram 19 anos e não foi atendida a necessidade de formação de professores para atuarem na educação básica, sendo que esta necessidade permanece atualmente, no ano de 2023. Atender a esta demanda foi o argumento utilizado para sustentar e defender que algumas medidas, em âmbito oficial, fossem aprovadas, como, por exemplo, dispor a LDB/96 de um inciso específico que trata de programas de formação pedagógica para quem não possui um diploma em nível superior em um curso de licenciatura e almeja ser professor. No entanto, as mesmas necessidades de formação de professores permaneceram e o mesmo argumento ganhou folego com a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que manteve a lógica, legalizando cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados para atuarem na educação básica.

Ao analisar a Resolução, verifica-se que seu objetivo é preencher a carência de professores para atuarem na educação básica nas redes de educação brasileira, mediante a necessidade de professores habilitados assumirem as salas de aula. Conforme a própria Resolução explicita, tratam-se de programas de caráter emergencial ou provisórios (Brasil, 2015). Entretanto, o fato de não haver, ao lado desses programas, o avanço e a proposição de uma política de formação de professores robusta, consistente, aprofundada do ponto de vista epistemológico, político, pedagógico e didático, entre outros, e de caráter permanente, evidencia o quanto a formação de professores tem sido tratada com desdém pelos governos. Não é sem razão que isso ocorre, pois esse desdém atende plenamente à concepção neoliberal de educação.

A falta de professores para a educação básica fez com que os governos criassem estratégias de formação de professores fundamentadas nas mencionadas Lei e Resolução. Assim, as Instituições de Educação Superior do país começaram a formatar seus cursos de formação pedagógica para quem possuía graduação em curso superior e não era licenciado, nem professor, mas pretendia ser. O que está prescrito no inciso II da Resolução (Brasil, 2015, p. 8) começa a se tornar realidade a fim de formar professores em menor tempo. Essa alternativa para formar uma grande quantidade de professores torna evidente questões relacionadas ao dia a dia deste profissional que passará a ser professor sem que tenha uma formação sólida.

O que está aparente nessa realidade é um modelo de formação que irá contribuir para elevação de estatísticas sobre formação de professores e alavancar os índices de profissionais formados em suas respectivas áreas de atuação. As finalidades educativas escolares que antecedem as políticas educacionais são as mesmas que antecedem a Resolução, é compreensível que a Resolução não é neutra, pois é portadora de finalidades educativas escolares.

Formar professores, portanto, em um programa de caráter emergencial e provisório pode estar comprometendo a formação não só destes, mas também a formação dos futuros alunos que serão atendidos por estes professores, formados a partir da formação pedagógica para graduados não licenciados. Essa formação, em caráter emergencial e provisório, não atende a formação numa perspectiva de atuação ampla e humana, para formar sujeitos melhores que possam dar conta das questões presentes na sociedade ou formar humanos com consciência crítica e reflexiva, com compreensão de seu papel humano e social e com competência no fazer pedagógico.

A Resolução está demarcada por uma compreensão aligeirada de formação de professores a qual carece de aprofundamentos de conhecimento epistemológico e conhecimento pedagógico. Libâneo (2015) esclarece que o campo investigativo da didática é relacionando aos saberes da dimensão: epistemológica, psicopedagógica e sociocultural institucional.

A didática articulada a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas da relação conteúdos/métodos/metodologias das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino dos processos de

aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com práticas socioculturais (Libâneo, 2015, p. 39-40).

Entendem-se que as dimensões são fontes de compreensão definidoras de finalidades que passam a influenciar a formação de professores quando é alicerçada nos conhecimentos epistemológicos. Os professores em formação necessitam ter conhecimento epistemológico, conhecimento da natureza de sua disciplina ou área na qual está se habilitando a ensinar. Portanto, conhecer os conteúdos e as teorias relacionadas ao processo de ensinar e aprender permite a aplicação das atividades práticas no dia a dia em sala de aula, colaborando para a promoção da aprendizagem. Conforme afirma Libâneo (2015), a dimensão da didática que está articulada ao saber ensinar é a dimensão epistemológica.

A dimensão pedagógica refere-se ao conhecimento específico da prática pedagógica, o conhecimento que o professor possui para que possa ensinar e como ensinar. Para o desenvolvimento da dimensão pedagógica, é necessário compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos, das metodologias de ensino, compreender a avaliação e sua função. Esses modos se relacionam com a dimensão psicopedagógica, apontada por Libâneo (2015).

Libâneo (2015) aborda que dimensão sociocultural está relacionada ao desenvolvimento das capacidades afetivas, morais e intelectuais dos alunos. Nesse sentido, o professor, por meio dos conteúdos, deverá ajudar os alunos a acessar conteúdos científicos e a desenvolver capacidades intelectuais com novas operações mentais, resultando em transformações qualitativas na personalidade.

A par destes esclarecimentos, visualiza-se que a formação em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados dialoga com a perspectiva neoliberal de formação de professores, esvaziada de conteúdos e que possui como foco a aprendizagem voltada para conteúdos mínimos. Fica evidente que, para ser professor da educação básica em tempos neoliberais, basta uma formação pedagógica para graduados não licenciados sem a devida articulação com o conhecimento epistemológico e pedagógico da profissão.

Sobre resoluções e tantos outros documentos que legislam sobre a formação de professores, Gatti (2017) pontua que estudiosos estão preocupados com os cursos de licenciatura e a forma como vem sendo dirigida a aprendizagem da profissão e as questões da didática; destaca, em relação a tais desafios, que: “Têm pairado, nas discussões e preocupações dos estudiosos e gestores da educação escolar, inquietações quanto à

aprendizagem dessa profissão nos cursos de licenciatura e ao papel atribuído à didática, às metodologias e às práticas de ensino nessa formação, bem como aos estágios curriculares.” (Gatti, 2017, p. 1155). A autora explica que somente no futuro veremos o impacto que estes documentos trazem. Enfatiza que esse papel de formação é realçado na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, e manifesta preocupação quanto ao futuro da formação de professores a partir da mencionada Resolução.

A finalidade educativa da formação de professores de perspectiva progressista requer condições para possam ocorrer as transformações humanas e de modo a se apropriar de conhecimentos científicos, estabelecendo as finalidades educativas escolares, pois a finalidade máxima da educação escolar “[...] é o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano naquilo que ele tem de universal, cuja realização no ensino implica considerar a diversidade sociocultural dos alunos, enquanto constituinte de uma visão mais ampla das finalidades educativas” (Libâneo; Silva, 2020, p.834).

A análise a partir da Resolução não evidencia a possibilidade de uma formação de professores que proporcione a mediação cultural. Não se pode insistir na ideia de que, para a educação evoluir, basta estabelecer formações aligeiradas de caráter emergencial e provisório. Ao contrário, é necessário uma sólida formação teórica e prática alicerçada em conhecimentos científicos. Conforme aponta Libâneo (2012), o ensino deve operar em mediação cultural e o seu papel é ser o promotor do desenvolvimento mental. Para isso, o professor deve ser bem formado, ter uma preparação que proporcione condições de desenvolver a mediação da aprendizagem e o desenvolvimento de todas as dimensões humanas (Libâneo; Silva, 2020).

O professor, para atuar com os alunos, deve ser bem formado no sentido de apropriação dos conhecimentos científicos e didáticos para que possa conseguir realizar as mediações que devem ser estabelecidas em sala de aula, com vista à apropriação do conhecimento, sendo que:

O trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com o que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade. Há, então, três focos articulados da didática: os conteúdos dos saberes a ensinar, a ativação das capacidades intelectuais dos alunos, o ambiente sociocultural e institucional para o ensino e a organização das situações didáticas com os meios adequados (Libâneo, 2012, p. 41-42).

Nesse sentido, o que a formação pedagógica para graduados não licenciados tem a oferecer no que se refere à mediação da aprendizagem e à formação cultural e científica para os alunos? Evidencia-se que a Resolução possui algo que não está aparente e que basta uma ligeira formação para resolver as questões da formação de professores.

O trabalho do professor da Educação Básica é necessário para contribuir com o futuro de novas gerações por meio da mediação dos conhecimentos científicos. Será o professor que, por meio de uma sólida formação, fará a mediação cultural e científica; para isso, ele deve ter uma formação crítica, permeada por conhecimentos culturais e científicos, pois estes são importantes para a mediação com vistas ao desenvolvimento humano e à transformação social. O que não se visualiza na Resolução proposta durante esta análise, sendo que o contexto no qual foi promulgada e nos dias atuais faz com que a educação esteja à disposição de interesses mercadológicos, ofertando uma formação emergencial e provisória para que um grande quantitativo de professores possa ingressar na Educação Básica sem uma sólida formação pedagógica, cujas finalidades educativas escolares desta formação visam sua inserção no mercado neoliberal de trabalho.

Antes da definição de diretrizes curriculares expressas em uma resolução, a definição de finalidades educativas já se encontrava posta implícita ou explicitamente. Portanto, cabe à Resolução legislar sobre a concepção de finalidade educativa que deve orientar o sistema de educação. Nesse sentido, Esquivel e Saussez (2021) afirmam que as finalidades educativas apresentadas no currículo são saberes prescritos que se desdobram na efetivação curricular. Portanto, compreende-se que as finalidades educativas antecedem a Resolução proposta para a formação pedagógica para graduandos não licenciados e, nesse caso, as finalidades de caráter neoliberal e de redução do papel do Estado na educação pública.

Desse modo, questiona-se a proposta de aprendizagem explícita e implícita na Resolução em tela, frente ao contexto político, histórico no momento de sua publicação, o qual nos remete ao contexto neoliberal em específico para a formação de professores. A proposta da Resolução, em seu capítulo V: Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior Art. 9 inciso II – cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados (Brasil, 2015), está longe de uma proposta de cunho emancipador pela forma a qual a sua proposta de formação para os graduandos não licenciados foi formatada, em sua forma aligeirada, sendo desprovida, a partir de uma análise crítica, de uma

formação intelectual, científica, crítica, justamente pela forma a qual a Resolução é definida, como sendo de caráter “emergencial e provisório” (Brasil, 2015, p. 12).

A análise documental de perspectiva crítica da resolução identifica que a proposta não proporciona mudanças efetivas na realidade educacional por meio desta formação. Esquivel e Saussez (2021), ao abordarem as questões de conteúdos curriculares como um instrumento para o desenvolvimento humano, dialogam com Young (2008, 2013a, 2013b), o qual sintetiza, em suas análises, que a escola, por intermédio do conhecimento que ela oferta aos alunos, se torna responsável pelo acesso das pessoas ao conhecimento, criando condições para que isso aconteça e, como resultado, em última instância, permitirá a emancipação dos seus estudantes.

As finalidades educativas escolares são, portanto, definidas pelas condições de aprendizagem que as escolas oferecem, que são antecedidas pelo currículo. O currículo se inicia com a formação de professores no que se refere à apropriação dos conhecimentos teóricos de perspectiva crítica transformadora, capazes de contribuir com a formação das futuras gerações. No entanto, os cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados de caráter emergencial encontram, a partir da Resolução, vulnerabilidades em sua constituição para tal finalidade de formação dentro de uma perspectiva humana.

3.2.1 Entre a capítulo IV da Resolução N°2, de 1º de julho de 2015 e BNC formação de professores, dois projetos educacionais de orientações neoliberais

As disputas pela formação de professores sempre existiram e sempre serão objetos que farão parte de um jogo de forças a partir de várias perspectivas epistemológicas na área da educação. As divergências, nesse jogo de disputas políticas e ideológicas, ultrapassam questões que vão além de uma boa formação para a transformação de uma sociedade, sendo que, de um lado, se encontra uma perspectiva de formação de professores que está ancorada dentro da teoria pedagógica que, segundo Saviani (2008), podemos chamar de hegemônica; de outro lado, há aquela perspectiva que se opõe, a perspectiva contra-hegemônica. Nesse contexto, a formação de professores fica no centro dessa disputa.

A formação de professores para atuar na educação básica encontra-se no centro das disputas políticas e ideológicas definidoras de finalidades educativas. Rememoramos Lenoir (2013) quando expõe que definir finalidades educativas é um objeto complexo. O autor, em publicação de 2013, nos possibilita compreender que a educação pode ter a

finalidade de conservação ou evolução; para tanto, resta ter clareza e consciência crítica do contexto do qual fazemos parte. Contexto este dos documentos oficiais, como as resoluções que são elaboradas para tratar da formação de professores. Dourado e Siqueira (2020), quando analisam os processos formativos em curso, identificam a existência de projetos educativos em disputa:

Mas o que está em jogo neste campo de disputa? Como expressão do jogo de forças, encontram-se as resoluções CNE CP 02/2015 (BRASIL, 2015) e CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019). A primeira assenta-se no campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares. Sem ampla discussão e atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a segunda Resolução CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019) caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores (Dourado; Siqueira, 2020, p. 844).

Os projetos educativos fazem parte da arena e estão em constante disputa em torno de resoluções, que são vistas como sinônimo de força e quem se sobressair passa a ter o domínio da formação de professores. Dourado e Siqueira (2020) esclarecem que, do ponto de vista de interesse público, advogam a formação de professores numa perspectiva social. A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, está, segundo os autores mencionados, em consonância ao que se requer para a formação de professores no país. Ao comparar a resolução com a BNC-Formação, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) se posiciona em favor da referida Resolução.

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE n.º 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação *et al.*, 2019, p. 596).

Portelinha e Sbardelotto (2017) destacam que a Resolução n.º 2, de 1º de Julho de 2015, estabeleceu limites para que as questões legais fossem adequadas às realidades das instituições formadoras de professores, ficando estabelecido o limite de dois anos a partir da homologação da resolução, para que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação de professores fossem ser adequados à resolução em vigência.

A Resolução é compreendida por alguns estudiosos, como “[...] campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares” (Dourado; Siqueira, 2020, p. 844). Portanto, considera-se que a resolução em tela, em seu processo de construção, contou com a participação de várias entidades sociais e com uma equipe de relatores, sendo vista de forma ampla ao abranger diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) acrescentam que a Resolução é um documento que articulava formação inicial e continuada o qual envolvia universidade e educação básica. Eles destacam que ela foi uma grande conquista e bem recebida no meio acadêmico, pois a defesa de entidades da área, como:

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação –ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação –ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade -Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras -FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

A defesa em torno da Resolução foi realizada de forma abrangente por várias associações brasileiras, como, por exemplo: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Estas associações mantiveram participação ativa no processo de elaboração e relatoria da resolução, bem como universidades e fóruns que possuem militância histórica no que se refere à formação de professores. Dessa forma, a defesa a favor da Resolução se estende pelas universidades e entidades educacionais:

As universidades e entidades educacionais reiteraram o discurso e a defesa pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, alegando que seu conteúdo permitia a adequação dos currículos à BNCC, sem necessidade de extingui-la. Também argumentavam, que os cursos já adequados às DCNs de 2015, não haviam encerrado um ciclo, portanto não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das entidades curriculares na formação de professores (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365-366).

Mesmo assim, pode se visualizar uma inconsistência no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, ao apoiarem um modelo de formação pedagógica que está a serviço de uma formação mercadológica ou, como expresso na própria Resolução, de “caráter emergencial” (Brasil, 2015).

De forma geral, a resolução propõe uma formação de professores sem menção à ciência teoria-prática-práxis pedagógica (Moreira; Pimenta, 2021). O que sinaliza colocar em risco a formação de professores com esse modelo emergencial de caráter mercadológico, por evidenciar que não contempla a formação cultural e científica de professores pelo seu caráter aligeirado.

A tal formação relaciona-se a teoria do capital humano (Oliveira, 2020), já discutida nesta Tese. O capital humano pode, pela formação pedagógica para graduados não licenciados, ser uma opção que gera, por exemplo, retornos econômicos ao formar mão de obra em menor duração, visando retorno imediato no sentido de formação para a execução do trabalho de professor nas escolas brasileiras.

Observa-se, a partir do exposto, que na arena de interesses existem grupos de intelectuais que se mostram favoráveis à Resolução. No entanto, carecem de estudos e aprofundamentos teóricos no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Entende-se que a Resolução em si possui finalidades educativas que, em sua constituição, não se apresentam neutras, mesmo que seu processo de construção tenha tido a participação de movimentos, o que, em linhas gerais, resultou em: “Capítulo IV Art. 9º Inciso II” e “Art. 14” (Brasil, 2015) que regulam a formação de futuros professores em caráter emergencial.

No capítulo IV, a Resolução n.º 2/2015, no Artigo 9º, Inciso II, irá estabelecer cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados (Brasil, 2015), conforme exemplificam as autoras:

A complementação pedagógica destina-se tanto aos portadores de diplomas de graduação como aos não licenciados. A carga horária desta complementação varia entre 1000 e 1400 horas, pois depende da aproximação da formação inicial com a licenciatura pretendida. Apresenta-se como recurso provisório e emergencial de formação de professores, com o intuito de superar o imprevisto, ou seja, professores não habilitados que lecionam, sobretudo em cursos de formação profissional, sem a devida formação pedagógica. A diretriz indica que em um prazo de cinco anos, a contar da sua publicação, o MEC avaliará a necessidade de permanência ou não desse dispositivo (Portelinha; Sbardelotto, 2017, p. 44).

Ao analisar a formação de professores a partir desta resolução, averigua-se que ela ainda não teve a evolução necessária, mesmo estando no segundo decênio do século XXI, pois ainda continuam existindo documentos oficiais para legislar sobre a carência de formação de professores a ponto de estabelecer uma resolução que, por meio de um projeto emergencial, propõe soluções para formar professores em menor duração, abrindo o leque de opções para quem quer ser professor, em específico, para graduandos não licenciados.

A formação de professores na perspectiva de formar graduandos não licenciados em um curso de licenciatura vem mostrar a necessidade que ainda existe no mercado de trabalho de formação de mão de obra, no sentido mercadológico neoliberal de atender às necessidades do mercado, uma vez que a resolução propõe a formação em pouco espaço de tempo, como mostra o Art. 14, ao abordar o caráter emergencial e provisório, com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2015).

Esse tipo de formação nos conduz à reflexão teórica sobre as finalidades educativas expressas dentro desta proposta, levando em consideração que a referida Resolução obteve participação social em sua constituição e, mesmo assim, indica um caráter de formação aligeirado que visa atender ao que propõe o sistema capitalista neoliberal para a formação de professores no Brasil.

A Resolução demarca, no que se refere a sua constituição, elementos de resistência pelo contexto no qual foi promulgada; mas, ao mesmo tempo, verifica-se que ela adere às orientações de perspectiva neoliberal, às quais têm como objetivo formar a demanda para o mercado em menor duração e em menor custo financeiro. Isso não assegura a sólida e necessária formação teórica e prática de professores para atuar na educação básica, de forma crítica, reflexiva e alicerçada nos conhecimentos científicos e culturais.

Constata-se que é necessária uma formação para além desse processo de aligeiramento, uma formação que proporcione condições didáticas e pedagógicas, pautada na apropriação dos conhecimentos científicos em uma perspectiva crítica transformadora por meio de um projeto de formação emancipador.

Os princípios que se destacam na proposta assegurada por essa Resolução, em relação à formação pedagógica para graduandos não licenciados, estão articulados a uma proposta de formação aligeirada, em que, para ser professor para atuar na educação básica, basta passar por um período curto de formação, conforme está assegurado na Resolução. Assim, o profissional formado estará habilitado para atuar com conteúdo científico,

didática, questões relacionadas à aprendizagem, como psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, dentre outras questões que, um curso regular de formação de professores já deixa brechas, o que se pode esperar como finalidade educativa de uma formação nesta perspectiva?

A proposta ordenada na Resolução, por mais que se vislumbre em suas linhas gerais que existe uma lista de conteúdos curriculares a serem contemplados e que farão parte do currículo, tem-se o entendimento de que é um grande desafio manter em tão poucas horas de formação pedagógica para graduados não licenciados conteúdos que compõem o currículo. Diante disso, o que se vislumbra é o comprometimento da formação em relação à qualidade social do futuro professor.

A formação de professores, no sentido de transformação social e emancipação humana, diante da resolução, passa a ser afetada pelas fragilidades que a formação aligeirada oferece. Para Silva (2018, p. 40), “[...] o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível”. O que, dentro dessa conjuntura, não é possibilitado pelas fragilidades apontadas, de modo que a tão esperada transformação que busque as mudanças almejadas para a sociedade e para as políticas educacionais não se realize.

Projetos em disputas e interesses se fazem presentes na Resolução n.º 2/2015, em específico em seu capítulo IV, Inciso II, o qual traz a garantia da formação de professores para atuarem na Educação Básica pela formação pedagógica para graduados não licenciados e também a resolução do CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2019, a qual passa a instituir a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da Educação Básica, a BNC- Formação.

Gatti *et al.* (2019), ao abordar a formação de professores no Brasil e novos cenários, apontam que a Resolução n.º 2/2015 já preparava o caminho a ser seguido, como, por exemplo, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a BNC- Formação.

Anuncia-se a concretização da Base Nacional de Formação de Professores, prevista na Resolução CNE/CP 2/2015, que norteará o currículo para formação de professores, com consulta pública prevista para 2018 e contempla várias linhas de ação, a saber: programa de residência pedagógica e modernização do Pibid, visando a induzir melhoria da qualidade na formação inicial; oferta de 250 mil vagas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com reserva de 75% das vagas para 1ª e 2ª licenciaturas, e oferta de aperfeiçoamentos em conteúdo (TIC, matemática e português para ingressantes nos curso da UAB); no Prouni (Lei n.º 11.096/2005) é proposta a ampliação do benefício para professores graduados

sem licenciatura, em serviço, e para 2ª licenciatura, com flexibilização da legislação atual a fim de garantir preenchimento das vagas (hoje, 36% das vagas oferecidas estão ociosas) (Gatti *et al.*, 2019, p. 64).

É notório, a partir do exposto, que a visão que se projetava a partir da Resolução n.º 2/2015 traz o prenúncio da elaboração de uma Base Nacional para a Formação de Professores, o que passa a se concretizar em ambas as Resoluções, que apresentam a concepção neoliberal para a formação em disciplinas específicas, nos moldes emergencial e provisório.

Em ambas as Resoluções no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, mostra que nenhuma das mencionadas atende a um projeto compromissado com uma formação alicerçada nos conhecimentos culturais e científicos, destinados à formação de professores, contribuindo para o avanço neoliberal. Conforme identificado por Gatti et al. (2019), a Resolução n.º 2/2015 já abria caminhos para a BNC-Formação de professores que, em 2019, passa a ser instituída.

No que se refere à formação de professores para cumprir com a demanda de formação, há uma flexibilização da legislação, pois a necessidade de um projeto de formação de professores para o país é visível. No entanto, o que se tem é uma proposta de caráter emergencial e provisório para formar professores para atuar na Educação básica, ancorada em ambas as Resoluções. A seguir, o Quadro 5 traz a comparação entre as duas resoluções.

Quadro 5 – Resolução: N° 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019

<p>RESOLUÇÃO N° 2, DE 1º 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.</p>	<p>RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p>
<p>CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR Art. 9º Os cursos de formação inicial para os</p>	<p>CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no</p>

<p>profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:</p> <p>I - cursos de graduação de licenciatura;</p> <p>II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;</p> <p>III - cursos de segunda licenciatura.</p>	<p>curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:</p> <p>I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.</p> <p>II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.</p> <p>Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.</p>
--	---

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2015) e Brasil (2019), com destaques do autor da Tese. Na ocasião da aprovação da BNC-Formação de Professores, Albino e Silva (2019) destacam que os movimentos do setor educacional se opuseram contra a base, alegando que ela não representava o que queria o movimento de educadores como base para a formação de professores, pois não propunha uma formação humana e cidadã.

A divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores fez emergir manifestações imediatas das entidades organizadas da área da educação. A Anfope e o Forumdir elaboraram um “Manifesto em defesa da formação de professores”, em que manifestaram posição contrária à proposta e denunciaram seu caráter impositivo e autoritário, que não buscou estabelecer o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores. Apontam, também, o retrocesso da proposta, em decorrência da fragmentação da formação e a da retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Indicam que tal projeto está marcado pela lógica da reforma empresarial que a orienta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira (Albino; Silva 2019, p. 148).

Sobre a BNC-Formação de Professores, compreende-se que, em seu entorno, existe um projeto que propõe a formação por competências que devem ser apreendidas para, em seguida, formar os alunos quando tais professores forem atuar na educação básica. A BNC-Formação de Professores possui viés praticista, que se alinha a ideologias e propostas neoliberais para a educação e para a formação de professores; conforme mencionam

Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 373), ela tem “[...] perspectiva pedagógica ancorada em pressupostos do saber fazer, do fazer didático como um conjunto de técnicas”.

De acordo com estudos de Aguiar e Dourado (2019, p. 35), “Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”, ou seja, formar um sujeito produtivo e disciplinado e, para isso, recorrem à aprovação de resolução, como a da formação de professores. Assim, “[...] desaparece do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 373-374). Observa-se que, ao retirar elementos importantes para a formação de professores, como a capacidade de análise crítica, a Resolução volta-se para a perspectiva da prática, para o saber fazer.

A base, ao propor a formação por competências, está colocando um modelo de formação que tem por princípio a concepção de práticas de forma que contemplem o que determina o neoliberalismo e, sobretudo, os organismos internacionais. Assim, a formação dentro de uma perspectiva humana não é contemplada para que se possa atender à ordem internacional. Conforme explicam Albino e Silva (2019):

Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à uma demanda mundial. O texto parte da exterioridade para justificar a qualidade dos processos de aprendizagem; na própria descrição inicial, a potência discursiva não evidencia o pluralismo e as próprias condições da escola brasileira e nem mesmo um breve perfil de quem são os discentes para quem foi elaborada a proposição curricular. As respostas clássicas do currículo não são contempladas nessa descrição: para quem se destina esse conjunto de habilidades e competências? Quem é esse aluno brasileiro que será mediado por saberes “comuns”? (Albino; Silva, 2019, p. 142).

Com a subalternização da formação humana e um currículo por competências a formação passa a ser focada em dar respostas mundiais e respostas rápidas para o mercado, por isso ocorre a padronização dos currículos de formação de professores, o que é apresentado como “evidências internacionais” (Albino; Silva, 2019, p. 142), sendo tais evidências exportadas de outros países como evidências científicas, como práticas que são colocadas como eficientes e que podem ser reproduzidas, aqui, a partir da BNC-Formação

de Professores. Um viés reducionista e pragmático ronda a formação de professores, o aprender a fazer fazendo passa a substituir a formação teórica.

O que leva a compreensão que tal formação de professores está associada ao que Silva (2018) denomina de epistemologia da prática centrada em uma racionalidade técnica. A finalidade técnica tem como objetivo formar um novo perfil de trabalhador; nesse caso, um novo professor que já seja formado dentro da perspectiva da BNC-Formação. Sendo formado nesta perspectiva da base, ele passa a possuir condições de ingressar no mercado e prosseguir com as orientações para formar seus alunos, ou seja, um executor.

É evidente que ambas as resoluções são definidoras de finalidades educativas escolares. Nesse contexto em específico, que a Resolução define diretrizes curriculares para formação pedagógica para graduados não licenciados, é explícito que as finalidades educativas contidas em ambas as resoluções são definidoras de ideologias políticas imbuídas de interesses nos quais o neoliberalismo dita as normas para as políticas educacionais, legitimando o que requer o capital por intermédio de seus intelectuais.

Ao formar para o capital, destaca-se a finalidade educativa da formação de professores, sendo que são eles que irão colocar em prática as políticas educacionais estabelecidas, por isso a necessidade de uma base de formação de professores e que esta seja rápida.

Nesse contexto, permeado pelas referidas resoluções que estão legislando sobre a formação de professores colocando-os após sua formação em situação de executores de uma proposta maior, indaga-se sobre a função do professor perante esta formação: O que requer do professor perante a didática e o currículo? A tais questionamentos Libâneo (2019) aborda o currículo e a didática permeados pelas políticas educacionais como concretização das finalidades educativas escolares.

O autor acrescenta que “Está claro que o trabalho do professor já está previsto no currículo, não deixando lugar para a didática e para a autonomia do professor” (Libâneo, 2019, p. 51). Ele nomeia esse currículo como automatizado, o qual se faz presente na BNCC e que possui característica de currículo instrumental, que define o que cada estudante deve ou não aprender em cada fase. Resta ao professor a sua função de executor da Base.

Perante o currículo e a didática, nesse contexto de resoluções, há possibilidades explicativas. Nesse sentido, Libâneo (2019) argumenta que as instituições que atuam como

formadoras de professores devem garantir que estes saibam como ensinar sua matéria, e entende a didática como ciência profissional dos professores; conforme o autor:

A didática é a ciência profissional dos professores cujo encargo é generalizar princípios, metodologias e procedimentos, obtidos a partir das ciências da educação (tais como a psicologia, a sociologia, o currículo) e dos conhecimentos resultantes de pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas (Libâneo, 2019, p. 52).

Ao analisar a natureza didática e sua relação com o aprender e o ensinar, constata-se que: “Na tradição da investigação pedagógica, a didática tem sido vista como um conhecimento relacionado a processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, visando à formação intelectual e moral dos alunos” (Libâneo, 2012, p. 40). A didática irá lidar com as questões relacionadas ao aprender e ao ensinar com vistas à formação intelectual do aluno.

A proposta didática de Libâneo (2012, 2019) é um ensino que vise o desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo, moral, estético), que possa ser desenvolvido por meio dos conteúdos científicos e culturais, articulados às práticas socioculturais e com a diversidade. Para isso, fundamente-se na teoria histórico-cultural de Vigotski:

A teoria histórico-cultural fundada por Lev Vigotski e seguidores acentua na educação escolar a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nessa corrente teórica, a aprendizagem humana se caracteriza por mudanças qualitativas na relação entre a pessoa e o mundo, pela mediação de instrumentos ou ferramentas culturais envolvendo a interação entre pessoas, culminando com a internalização de significados sociais, especialmente os saberes científicos, procedimentais e valorativos (Libâneo, 2012, p. 41).

Os conteúdos científicos, nesse sentido, são meios pelos quais eles deverão ser apreendidos nas escolas mediados pelos professores. Ressalta-se, aí, a necessidade de uma boa formação científica e cultural dos professores para que possam conseguir estabelecer tais mediações culturais e científicas.

É conveniente, portanto, questionar se dentro dessa lógica os conteúdos entendidos como importantes farão parte do currículo: “O currículo expressa concretamente finalidades sociais e culturais estabelecidas para a educação escolar de um país, num dado contexto histórico e social” (Libâneo, 2019, p. 53). O currículo, de acordo com o autor, é quem indicará o conhecimento a ser estudado.

A formação de professores, conforme sugere em ambos os currículos, presentes nos documentos voltados para formação, atende à perspectiva utilitarista, instrumental, negligencia as condições de formação para promoção de uma educação crítico-emancipadora ao reduzir o tempo de formação e colocar os saberes práticos acima de um saber intelectual, sem vivência de uma formação científica fundamentada em possibilidades de desenvolvimento humano.

Assim sendo, as finalidades educativas escolares expressas na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, com IV, Inciso II e na Resolução do CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2019, não apresentam condições para que ocorra a esperada transformação da sociedade e do ser humano por meio da educação, visto que a proposta de formação de ambas tem finalidades educativas voltadas para a incorporação neoliberal em seus processos formativos propostos, tanto para a educação quanto para a formação de professores através da formação pedagógica para graduados não licenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi desenvolvida sobre a formação de professores da educação básica considerando-se sua articulação com as finalidades educativas escolares e o atual momento do século XXI no Brasil. O recorte foi dado ao tema da formação de professores da educação básica recaindo o foco sobre a formação de graduados não licenciados, prevista na Resolução n.º 2/2015. Partiu-se da seguinte indagação: em que medida as finalidades educativas para a escola definidas nas políticas oficiais se projetam nas concepções de formação de professores inscritas na Resolução n.º 2/2015 e como elas incidem na qualidade social e pedagógica no curso de formação de professores para a Educação Básica?

O objetivo geral foi analisar as concepções de finalidades educativas da educação escolar expressas em documentos legais e como se projetam nas concepções de formação dos professores, tal como inscritas na Resolução CNE n.º 2/2015 (e parecer correspondente) e os desdobramentos para a qualidade social e pedagógica dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

A partir do objetivo geral, foram definidos quatro objetivos específicos: a) investigar e analisar as finalidades educativas da educação escolar na políticas educacionais no Brasil e as implicações na concepção de formação de professores; b) analisar a Resolução n.º 2/2015 e Parecer correspondente, em relação às concepções de formação presentes nesse documento; c) discutir as implicações dessas concepções na formação profissional de professores no contexto brasileiro; d) contribuir para repensar e rediscutir as finalidades e a realização da formação de professores numa perspectiva crítica em oposição à orientação neoliberal.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa a análise documental, cujo foco principal foi a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) com destaque para o Capítulo IV, Artigo 9º, Inciso II e, adicionalmente, foi necessário também considerar o documento oficial Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Para a construção do problema e definição do objeto da pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). A busca de trabalhos nestas plataformas visou verificar o que já foi estudado sobre o tema formação pedagógica para graduados não licenciados. O resultado foi a constatação da ausência de estudos e pesquisas em relação aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, sendo este considerado um indicativo da necessidade de realizar o estudo proposto.

A tese se estruturou em três capítulos, nos quais são desenvolvidas as discussões, interlocuções e análises necessárias ao alcance dos objetivos geral e específicos. Para empreender o alcance dos objetivos, amparou-se no método materialista histórico-dialético a fim de analisar e compreender as determinações sociais e históricas do objeto finalidades educativas da formação de professores graduados não licenciados, buscando mostrar contradições consideradas na totalidade da política educacional e nos conflitos entre esta e as demandas sociais reais por formação de professores da educação básica.

No capítulo I, por meio da categoria totalidade, buscou-se estabelecer um movimento analítico que desse condições de desenvolver uma compreensão crítica das contradições que permeiam o contexto educacional brasileiro nesta etapa do século XXI, buscando-se um movimento dialético entre o fenômeno particular da formação pedagógica para graduados não licenciados e as determinações gerais que atualmente incidem sobre a política educacional no Brasil. Para isso, foi necessário abordar as políticas neoliberais do Banco Mundial para a educação de países periféricos ao capitalismo central, sendo este um aspecto da totalidade social que demarca o processo da educação escolar e da formação de professores.

Compreender as finalidades educativas escolares e suas implicações requereu uma contextualização histórica, ainda que breve, sobretudo, a partir da década de 1990. É perceptível que as finalidades educativas possuem muitos sentidos e significados, por isso elas se apresenta com uma gama de possibilidades de interpretação as quais se relacionam com aspectos políticos, ideológicos, econômicos entre outros.

Analisar e compreender as finalidades educativas escolares é compreender que predominam, hoje, nas propostas para a educação de um país, a orientação neoliberal—vinculada à globalização do capital, que tem a razão econômica como centro de suas ações. Globalização e razão econômica caminham juntas na definição de finalidades de cunho neoliberal para a educação escolar.

O Brasil, há algumas décadas, vem recorrendo ao Banco Mundial para estabelecer parcerias e acordos. O Banco presta ajuda financeira e técnica a países em desenvolvimento, sua orientação está atrelada à perspectiva neoliberal, que possui relevância em todo o mundo no que se refere à ajuda financeira.

Ao analisar o posicionamento do Banco Mundial, compreende-se que ele possui um viés economicista para a educação que vai em busca de aspectos para além de empréstimos de recursos financeiros. Nesse sentido, tem-se uma visão quantitativa de educação a qual se visualiza, por exemplo, por meio do número de alunos matriculados, da melhoria da taxa de alfabetização, por intermédio de programas educacionais que visam aferir a aprendizagem ao fim de um ciclo; não se preocupa com o aspecto da qualidade de aprendizagem da educação, mas, sim, da quantidade que é apresentada pelos números e pela inserção de mão de obra consumidora para o mercado. O Banco Mundial prioriza os princípios neoliberais da rentabilidade e competitividade e, com esses princípios, enxerga na educação um ramo de negócio ao invés de um direito humano e universal.

O banco entende a educação como um motor para o desenvolvimento econômico e social, sendo a educação aquela que pode ser capaz de reduzir a pobreza do país; entende que ela aumenta as condições de produção dos menos favorecidos, por isso o interesse em desenvolver projetos nessa área dentro da racionalidade neoliberal. Desse modo, o Banco Mundial promove uma educação com viés economicista, nutrida de habilidades e competências às quais não se identificam com desenvolvimento humano por meio de uma formação cidadã e crítica.

Junto ao Banco Mundial, caminha a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é um organismo econômico que, em sua proposta de atuação, traz suas políticas educacionais para os países que dela são membros. A OCDE busca, em suas políticas, desenvolver a estabilidade para os países em desenvolvimento e tem como princípio o livre mercado e o sistema capitalista neoliberal.

A finalidade educativa identificada na educação pela OCDE é uma proposta curricular que atenda à demanda do mundo globalizado, cujos aspectos serão medidos pelas competências e habilidades que são forjadas por meio da educação e das atividades curriculares com a finalidade de formar um novo ser humano adaptável às novas exigências do mundo em constante transformações.

A OCDE propõe moldar um trabalhador, uma educação com finalidade de preparar alunos por um perfil formativo para assumir posições no mercado de trabalho, desprovidos

de compreensão da realidade, mas que sabem executar as funções a eles atribuídas. Para isso, o Estado já redefine em sua legislação seu papel e atribui função específica à educação de formar as futuras gerações dentro da finalidade definida, que são as políticas públicas educacionais.

Após o fim dos anos de 1990 e início de 2003, até 2016, as finalidades educativas foram redefinidas no sentido de que as demandas sociais conseguiram espaço para diálogo e, nesse período, as demandas de cunho social começaram a ser atendidas, o que representa um novo tempo para novas finalidades educativas escolares neoliberais, pois houve um agrupamento de políticas voltadas para as camadas menos favorecidas da sociedade junto as orientações políticas neoliberais do Banco Mundial. Os menos favorecidos, nesse período, que viviam à margem do consumo, passam a ser qualificados e inseridos no mercado formal de trabalho como consumidores ativos.

Constata-se que as finalidades educativas também atendem ao neoliberalismo, mesmo tendo clareza que as demandas sociais tenham sido atendidas e que em si tenham uma aparência de finalidade de cunho progressista, porém, atendem à lógica neoliberal que culminou em programas neoliberais de reestruturação produtiva para países em desenvolvimento. A escola passa a ser considerada como uma empresa, vista como lugar para formar indivíduos com habilidades e competências úteis por meio de uma vertente com aparência humanista para com as demandas sociais, conforme as regras impostas pelo Banco Mundial.

A educação escolar, conforme se apresentou nesta tese, pode ser estratégica para consolidar o projeto hegemônico neoliberal para a educação com a finalidade de torná-la instrumento de direcionamento e controle da formação das novas gerações de humanos para fins mercadológicos. Fica claro, assim, que a educação escolar pode atender a diferentes projetos, sendo que a formação de professores não está desconectada destes projetos e suas finalidades. Quando a educação escolar está em prol de finalidades progressistas, dentro de um projeto de formação para o desenvolvimento humano unilateral, conseqüentemente, a formação de professores reflete este projeto e isso repercutirá na formação dos alunos. Assim, haverá a oferta de uma educação cujo fim é proporcionar a formação e o desenvolvimento de capacidades gerais e específicas, do ponto de vista intelectual, afetivo, ético, estético. Isso implica em um projeto de formação de sujeitos ativos críticos e a apropriação dos amplos tipos de conhecimentos culturais,

científicos e técnicos. Mas, no caso da formação pedagógica para graduados não licenciados, ela não tem conexão com este projeto.

A análise documental amparada no referencial teórico sobre finalidades educativas e considerando as contradições que atravessam o contexto histórico atual no país, permitiu chegar a algumas conclusões que são apresentadas a seguir.

1 – Se por um lado é necessário reconhecer que há aspectos da Resolução n.º 2/2015 que representam avanço em relação à política de formação de professores, como, por exemplo, a necessidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível inicial e continuada, a qual define princípios e fundamentos, bem como a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas de formação, como explicitado na própria Resolução (Brasil, 2015).

Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer que ela não se afasta do projeto neoliberal e de suas finalidades para a educação escolar ao propor cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, conforme descrito no Art. 14 em caráter emergencial e provisório.

2 – A posição teórico-política contra-hegemônica vislumbrada e expressa nos teóricos, anteriormente citados, e os argumentos desenvolvidos nesta Tese permitirão a percepção de um viés de análise que procura evidenciar o contexto histórico do país no que se referem às políticas educacionais e ao processo de internacionalização das políticas com as imposições do Banco Mundial e OCDE. Tal processo é permeado pela globalização neoliberal e culmina na definição de finalidades educativas escolares ancoradas na epistemologia da formação de professores por meio da formação pedagógica para graduados não licenciados, o que permite evidenciar que tal formação está relacionada à epistemologia da prática.

A Resolução n.º 2/2015 reflete uma concepção de formação ao assegurar cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados alinhada com a epistemologia da prática, uma vez que é compreensível que existe a necessidade de formar professores para atuar na educação básica, o que culminou em uma mescla na qual a finalidade está para atender a epistemologia da prática, mesmo que, no seio de sua aprovação, a referida Resolução tenha contado com relatores e o apoio de entidades que se posicionam como progressistas e se filiam em uma perspectiva de formação contra-hegemônica.

Portanto, a formação de professores pelos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, em sua amplitude, atende uma proposta de formação

emergencial. Ao ser analisada a partir de uma visão crítico-emancipatória, o que se revela é uma visão próxima ao que expressam os organismos internacionais, como Banco Mundial e OCDE, ao apontarem caminhos em suas políticas para a formação de professores.

3- A análise do documento permitiu identificar que, quanto à formação de professores, há dois documentos que representam diferentes projetos em disputa: a Resolução n.º 2/2015 e a BNC-Formação de professores. São duas formas de compreender a formação de professores que representam, no plano da legislação oficial, dois projetos educacionais que, em sua essência, acabam fornecendo elementos que reforçam a visão mercadológica vinda do Banco Mundial e da OCDE, uma vez que acentuam a perspectiva prática da formação (visão da epistemologia da prática na Resolução n.º 2/2015 e visão instrumental na BNC-Formação). Estes projetos têm em comum a ausência de claras e explícitas finalidades educativas orientadas para a formação de professores, tendo como fim a educação escolar que promova o desenvolvimento dos alunos de forma mais ampla, rica, plural no que se refere às dimensões cognitiva, afetiva, ética, política, cultural, física, estética.

Tais documentos, ao fim, possuem as mesmas finalidades educativas; o capítulo IV da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, e a BNC-formação de professores representam, no plano da legislação oficial, dois projetos educacionais vinculados à visão mercadológica e unidos em uma mesma finalidade educativa escolar, ao levar em conta que ambos fazem parte de projetos orientados pelo Banco Mundial e pela OCDE e que intentam formar professores a partir de uma perspectiva prática e instrumental, por meio de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Mediante as conclusões anteriores, compreende-se que se a BNC-Formação reflete finalidades neoliberais para a formação de professores; portanto, ela não pode ser aceita como instrumento válido para concretizar uma educação escolar que promove a formação ampla dos alunos com vistas a uma sociedade democrática. No entanto, nesta mesma perspectiva, também não se pode admitir como válida a Resolução n.º 2/2015 porque também se constitui como instrumento concretizador de finalidades educativas escolares por meio de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, por intermédio da formação de professores, que se revela claramente aligeirada, com desconsideração de conhecimentos epistemológicos e pedagógicos essenciais à atuação na educação básica.

Uma possibilidade de se contrapor à epistemologia adotada na Resolução n.º 2/2015, prevista em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados alicerçada na epistemologia da prática, é a epistemologia da práxis, de perspectiva crítica contra-hegemônica. Parte-se do entendimento de que o trabalho do professor é práxis, pois este atua na perspectiva de transformação social. Durante a formação e atuação dos professores, eles são instigados a transformações teóricas e práticas com a finalidade de transformação social por meio da crítica-emancipatória proveniente dos conteúdos culturais e científicos.

Portanto, assume-se a epistemologia da práxis como formação de professores, defende-se a formação teórica e a reflexão crítica sobre a prática, o que culminará em uma perspectiva crítica contra-hegemônica e transformadora a ser adotada na formação de professores, com conteúdos fundamentados em teorias que proporcionam a evolução dos sujeitos pelo conhecimento. Tal formação é o oposto de uma formação originária em uma epistemologia que tem a formação de professores como atividade instrumental, defendida pelas políticas de orientação neoliberal que são resultados das orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

As finalidades educativas de orientação progressistas, defendidas nesta tese, têm a escola como um lugar privilegiado e essencial para a formação do cidadão, de forma que desperte o interesse em participar das questões sociais e sempre façam a defesa dos direitos constitucionalmente garantidos e da democracia. A formação científica cultural e humana pode contribuir para que o indivíduo possa pleitear, em condições de igualdade, uma vaga no mundo do trabalho, pois a escola, sendo uma mediadora do conhecimento, da arte, da cultura, desenvolverá autonomia e responsabilidade social nos estudantes e, sobretudo, o pensamento crítico reflexivo, contribuindo para a transformação social pela educação. Esta, sim, é uma finalidade educativa com visão humana e social de educação que visa o desenvolvimento de uma nação.

A análise da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, e capítulo IV, artigo 9º e inciso II, que abre caminho para a formação pedagógica para graduados não licenciados, embora possa parecer alinhada aos interesses democráticos de formação de professores, atende ao neoliberalismo ao focar em habilidades específicas de caráter instrumental e oficialmente abrir caminho para a mercantilização da própria formação de professores da educação básica.

A Resolução possui intelectuais que se alinham às orientações progressistas e que fazem a sua defesa, alegando que sua constituição contou com a participação de grandes entidades ligadas à formação de professores no país. Esse segmento de intelectuais, hoje, pedem a sua manutenção como forma de contraposição à BNC-formação, no entanto, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório não é debatido entre intelectuais que a defendem através de publicações como por exemplo.

A Resolução é passível de crítica no que concerne especificamente aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório. Esses cursos são voltados para profissionais que possuem uma graduação, ou seja, são bacharéis e desejam se tornar professores. Para isso, precisam da habilitação para ministrar aulas. A formação pedagógica em curso de licenciatura oferecerá o referido diploma a fim de que o bacharel com formação pedagógica possa assumir as atividades de professor em sala de aula no sistema de ensino.

A análise da Resolução permitiu constatar que ela foi estabelecida para suprir a carência de professores habilitados para assumirem as salas de aula da educação básica. Desse modo, tal documento veio respaldar a formação que está alicerçada em caráter emergencial, como se fosse resolver os problemas que originam a falta de professores e como se a formação de professores no Brasil pudesse ser resolvida simplesmente com esses cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Conforme discutido nesta Tese, o capítulo IV da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, e a BNC-Formação de professores são documentos representativos. A BNC-Formação pauta-se em um modelo prescritivo e instrumental para formar professores. Entre as instituições formadoras de professores, ela possui uma repercussão negativa ao propor a formação por meio das competências e habilidades e pela forma pela qual sua concepção foi gestada. Expectativas em torno da Resolução n.º 2/2015 ainda existem, a ponto de movimentos de educadores se organizarem pedindo sua volta. Entretanto, o campo educacional precisa estar mais atento e realizar um debate mais aprofundado e mais crítico e autocrítico a esse respeito.

A realização desta pesquisa permitiu analisar que as finalidades educativas que definem a Resolução estão interligadas aos conceitos que antecedem as políticas públicas para formação de professores, por isso se torna complexa no sentido de atribuir valor a uma Resolução que vem formar professores para atuar no mercado de trabalho de forma

aligeirada. A realidade aparente desta Resolução é a de criar oportunidade de formação rápida de professores, porque, em menor tempo, os sujeitos terão um diploma de licenciatura. Mas, o que é rápido se caracteriza, na verdade, como aligeirado e pobre, comprometendo a qualidade da formação de professores.

A formação de professores deve estar alicerçada nos conhecimentos teóricos, científicos, práticos da profissão por meio da epistemologia da práxis, de forma que, em seu processo de formação, eles possam ter condições de se apropriar do conhecimentos produzidos na área, bem como das dimensões epistemológicas, psicopedagógicas, socioculturais e institucionais. Assim, ao exercer sua profissão, eles visualizem condições para contribuir com a transformação da sociedade em busca de justiça social pela educação.

Desse modo, a formação de professores, no Brasil, presente Resolução n.º 2/2015 é alicerçada na epistemologia da prática, voltada à formação de professores, atravessada por orientações de organismos internacionais, como Banco Mundial e a OCDE em sua constituição.

As formações propostas pela Resolução n.º 2/2015 e pela BNC-formação, ao serem analisadas do ponto de vista de identificar as finalidades educativas, fazem parte do contexto político ideológico no qual a educação brasileira está imersa. No complexo movimento em busca da definição de finalidades educativas escolares, pode-se dizer que definir é ter compreensão do contexto político e histórico, sendo que, para os organismos internacionais, os políticos, os legisladores têm uma definição, que é diferente da definição de quem opta por uma concepção progressista de educação.

A formação de professores, conforme já analisado, é importante, sendo que pode ser usada como uma forma de manutenção do poder ou uma forma de libertação por meio da apropriação dos conhecimentos. Por isso, esta Tese se posiciona em desfavor da Resolução n.º 2/2015 e da BNC-formação no que se refere a cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados em caráter emergencial e provisório, por identificar que ambas possuem como finalidades educativas, identificadas no movimento do geral ao particular neste estudo, o atendimento de orientações internacionais neoliberais para países em desenvolvimento, e que, em suas estratégias, elas visam apenas o desenvolvimento econômico por meio da formação de professores a partir de uma perspectiva utilitarista, instrumental.

A formação de professores necessita de uma formação que seja fundamentada no conhecimento teórico, uma formação crítica, científica, cultural, artística, ética, de perspectiva crítico-emancipadora, o que a Resolução n.º 2/2015, com seu viés praticista, não proporciona, tampouco a BNC-formação, que propõe uma formação impregnada pelo desenvolvimento de habilidades e competências que requerem as políticas neoliberais para a formação de professores. Por tais motivos, reforçamos que ambas as Resoluções não atendem o projeto de formação de professores de orientação progressista, defendido nesta Tese, pois a perspectiva em que as Resoluções se encontram não propõe formar professores aptos a formar futuras gerações para lidar com o conhecimento científico e com a transformação social.

Isto posto, assegura-se que a formação de qualidade é a que está voltada para a emancipação humana, de perspectiva crítico-emancipadora, alicerçada nos conhecimentos científicos, históricos, culturais, que são fundamentais para o desenvolvimento dos professores, que irão contribuir com a formação dos alunos da Educação Básica, o que proporcionará uma preparação sólida no presente e para o futuro, contribuindo para a formação da juventude que vivencia uma sociedade em constante movimento de transformação. A formação de professores deve estar vinculada à ética, à política, que tenha os princípios da ciência e da democracia como da formação para que possam reconhecer a diversidade dos direitos e que estejam habilitados a lidar com as contradições existentes em sala de aula e em suas práticas pedagógicas.

Assim, conclui-se que as finalidades educativas que estão presentes na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, em seu Artigo 9º, Inciso II, revelam que interessam ao sistema capitalista neoliberal e enfraquecem a formação humana, sendo de interesse de um pequeno grupo que detém o poder econômico e que tem como finalidade perpetuar-se nele. Por fim, confirma-se o entendimento de que a adoção, em um documento legal, de uma modalidade de formação pedagógica aligeirada, representa uma visão utilitarista (instrumental) de finalidade da escola e, por consequência, da formação de professores e da formação das futuras gerações de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 33–37, 2019.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019.

ALMEIDA, Patrícia de Melo Pinto de. **O papel do tutor na formação a distância do professor da Educação Básica**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A gestão das escolas públicas por meio de organizações sócias em Goiás: a quem serve este projeto? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. Ensino Religioso e Formação Docente: uma análise a partir do curso de graduação em Ciências da Religião da Unimontes, no período de 2001 a 2012. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARAÚJO, Wellington Alves de. **Tecnologias da informação e comunicação no ensino de matemática a partir dos egressos do curso de licenciatura – IFS/Aracaju**. 2020. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **2002. NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BASSO, Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**. [S. l.], v. 1, n. 16, 2014.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa em educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. [S. l.], n. 50/4, 2009.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo. Cortez, 1999.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, Maio/Ago. 2018.

BRASIL. **Educação para todos**: caminhos para mudança. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. **Pós-Graduação Programa de Mestrado Profissional em Educação UNICID**, 2019.

BRASIL, **Resolução n.º 2**, de 1º 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, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 22**, de 07 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério** – FUNDEF. 1996, b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF., **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014a.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-> . Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 92, de 12 de maio de 2003. Aprova a criação do Ponto de Contato Nacional segundo as Diretrizes para as Multinacionais –OCDE. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 mai. 2003, Sessão 01, p.12.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Gabinete do Ministro. Portaria interministerial nº 37, de 19 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a estrutura e organização do Ponto de Contato Nacional para as Diretrizes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para as Empresas Multinacionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 fev. 2013, Sessão 01, p.42.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de assuntos Estratégicos. **Patria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de reconstrução nacional. Brasília, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **Eccos - Revista Científica**, [S. l.], n. 61. 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosimeire A. de. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate. **Revista Formação**, [S. l.], n. 15 volume 1 – p. 36-60. 2008.

CARDOSO, FH. **Avança Brasil**: proposta de governo. 1998. [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 172 p. ISBN: 978-85-99662-68-7.

CARULLA, Luana Martins. **Avaliação de eficácia da formação continuada de tutores**: o caso EAD Sebrae. 2014. 84 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. Estética da experiência de educar contra o conservadorismo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 1039-1058, set./dez. 2019.

CASTILHO, Maria de Fátima. **Da pedagogia à escola**: sentidos sobre profissão professora. 2002. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do sul. Porto Alegre.

CORDEIRO, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. **O estágio supervisionado**: uma proposta inovadora para a formação do professor de música. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

COSTA, Angelina Carlos. **Finalidades educativas**: significados e sentidos para docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública de Goiânia/Goiás. 2022. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

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

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. . Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3. 2019.

DIAS, Ana Paula Mondêgo. **Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica**: transitando entre a exigência legal e a formativa. 2020. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. *In*: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores. **Entrevista concedida a Anped** em 15/10/2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para?fbclid=IwAR3pi0ONiRhVgFltV6Fe3ojeyuKJkCxxxupigLpoPIkvwDh2GhVzUbeRsbU#.XdHzT4481sW.facebook> Acesso em: 24 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 842–857, 2021.

ESQUIVEL, Rocío; SAUSSEZ, Frédéric. Analysis of the school purposes of a school language and communication text from Chile from the look of the cognitive value of the knowledge PROPOSED. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 24, ago. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped publicações: Kelps, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas/SP, n. 20, p. 43-54, junho 2006.

FARO, Carmen Lilia da Cunha. **Caminhos formativos do primeiro corpo docente da Escola Superior de Educação Física do Pará (1950-1970)**. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf.; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. [analisa o documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República “Pátria Educadora”]. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/pc3a1tria-educadora.pdf>. Acesso em: 17 jun. 23.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas, qualidade da educação e autonomia dos professores: impactos de uma reforma educacional neoliberal. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. (Org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**, V. 3. Oeste, Campo Grande, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo. Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

GARCIA, Walter E. **Educação brasileira: da realidade à fantasia**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 227-245, julho/1999.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Didática e formação de professores: provocações**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C; OLIVEIRA, E.F.R.; CARREIRO, H. J. S. (eds). **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em movimento**, [S. l.], v. 2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo. Em Perspectiva, 12(2) 1998.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola**. 2022. (Tese). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Goiânia.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá**, Colombia, v. 14, n. 2, julio-diciembre, 2015.

KUSSUDA, Sergio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Maria de Fatima Costa. **Teoria e prática no processo de formação profissional: o caso de um curso de licenciatura em matemática**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LEME, Alessandro. André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**, [S. l.], p. 114-138, 9 ago. 2010.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 61, set. 2016.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F.. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Cap. 4. Saint Lambert (Quebec, Canadá): ÉDITIONS CURSUS UNIVERSITAIRE, 2016a.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Cap. 2. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016b.

LESSARD, Claude. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. **Revista Educativa - Revista de Educação**. Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994. (formato eletrônico).

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógicos da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped publicações: Kelps, 2013a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo Heccus, 2013b.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selam Garrido. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015b.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia, Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (Org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [E-book]. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. In: RICHTER, Denise; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de. (Org.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia, Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 36-51. 2021.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 187–230, 2017.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. **Em aberto**, Brasília, ano 10, n. 50/51. abr./set 1992.

MARCELINO, Raquel Gomes. **A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos de três cursos de Letras**. 2010. 132 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul. - dez. 2007.

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.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, [S. l.], v. 14, n.2. 2014.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.62691. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 6 mar. 2022.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e60/ 1–23, 2022.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021.

NASCIMENTO, Rosalina Maria de Lima Leite do. **Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva**. 2020. 188 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências)- Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social: origens e desenvolvimento. **Katálysis**, [S. l.], n. 5, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Ana Carolina Silva de. **Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço inicial**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp., p. 47–76, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2020.

PACHECO, Danielle de Fátima Lourinho. **A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade**. 2009. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social, Universidade de Taubaté, 2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES - PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. 2002. Programa de governo 2002 Coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf> Acesso em 12/01/2022.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado de Goiás**. 2017. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiânia, 2017.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo na perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 22 (2). 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Selma Garrido Pimenta: entrevista** [fev. 2016]. Entrevistadora: Cláudia Nonato. **Comunicação & educação**. Ano XXI, número 1jan/jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. 1-28. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (Org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PINHEIRO, Ana Paula; FÁVERO, Altair Alberto. Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campo. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**. Comunic, Saúde, Edc. [S. l.], Agosto, 1997.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. [S. l.], Unesp, v. 1, n. 1. 1997.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012.

PORTELINHA, Ângela Maria. Silveira; SBARDELOTTO, Vanisse Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 39–49, 2017.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. **O professor estagiário de pedagogia e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e tecnológico do conteúdo no ensino de matemática nos anos iniciais**: experiência formativa em uma IES do sudoeste de Goiás/Brasil. 2022. Tese (Doutorado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2022.

RESENDE, Marilene Ribeiro. **Re-significando a disciplina teoria dos números na formação do professor de matemática na licenciatura**. 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2007.

SANTOS, Claudécir dos; CASAGRANDE, Jessica Luana; CANAN, Lauren Pieta. Vacilante relação do estado brasileiro com o neoliberalismo e suas implicações nas políticas públicas educacionais: um olhar às metas do plano nacional de educação (pne) para a formação de professores: **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 39, 2023.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019.

SANTOS, Erick José dos; CASTELETTO, Hugo Santana. **A globalização e seus efeitos na sociedade**. 2019. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/3555>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. [S. l.], Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016.

SILVA, Kátia Augusra Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Kátia Augusra Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Ciências Humanas**. [S. l.], v. 18, n. 2, [31], set./dez. 2017.

SILVA, Kátia Augusra Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5. Edição Especial. 2019.

SILVA, Tadeu Tomaz da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Vozes 2002.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-156, ago. 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v.20, n.43, p.64-83, 2021.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2014.

SOUZA, Helen Santana Mangueira de. **Formação de professores: um diálogo com a psicologia educacional**. 2015. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Mato Grosso Brasil Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) – Rondonópolis UFMT CUR – Rondonópolis Programa de Pós-Graduação em Educação – Rondonópolis, 2015.

SOUZA, Isilda Guimarães de. Percepções e expectativas de professores universitários sobre a formação continuada. 2019. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Cidade de São Paulo, 2019.

THIESEN, Juarez da Silva; DURLI, Zenilde. Organismos internacionais: outros sentidos para aprendizagens essenciais e conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 15-34 jan./abr. 2021.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel M. Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: 3ª ed. Liber Livro, 2011.

XAVIER, Guilherme Máximo. A formação do cirurgião-dentista no contexto do Sistema Único de Saúde: uma avaliação do ensino de odontologia. 2013. xiv, 125 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ZIMMER, Iara. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.