A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

TEACHER TRAINING AND THE CURRENT BRAZILIAN PUBLIC POLICIES

Mônica de Souza Oliveira[1]

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro[2]

Rita de Cássia Pizoli Oliveira[3]

RESUMO

Os professores no Brasil têm sido alvo de sucessivos ataques, tanto no que se refere a seu trabalho quanto à sua formação, o que requer lutas profundas. A fim de contribuir com esse processo, o objetivo deste artigo é analisar as recentes políticas públicas para a formação docente no país, suas tendências e determinantes econômicos. Por meio da metodologia qualitativa, de cunho materialista histórico, o período priorizado foi da década de 1990 em diante. A relação entre o Estado e o capital foi identificada, cujo objetivo é assegurar as taxas de lucro, demandando a utilização da educação para a formação da força de trabalho e para a manutenção do conformismo social. O tensionamento diante das sucessivas mudanças na formação docente demonstra a marca da contradição. Prevalecem, nas políticas de formação assentadas no conceito de competência, medidas de cunho pragmático, tecnicista e privatizante, que atendem à lógica do capital.

Palavras-chave: Estado. Políticas educacionais. Formação de professores.

ABSTRACT

Teachers has been targets for successive attacks in Brazil, both regarding their work and their training, what requires deepen fights. To contribute with this process, this work has as aim at analyzing recent public policies for teacher training in the country, their tendencies, economic determinants. Through qualitative methodology supported by historical materialism, the period prioritized is from the 1990s decade. Relation between state and capital was identified, and its objective to ensure the profit rates, demanding the use of education to train work force and maintaining social conformism. Tensioning before successive changes in teacher training demonstrates the contradiction mark. In teacher training policies based on the competence concept, pragmatic, technical and privatizing measures prevails, meeting the capital logic.

Keywords: State. Educational policies. Teacher training.

[1] UNESPAR, *Campus* Paranavaí; Licenciada em Pedagogia e Graduanda em História (UNESPAR); monicasouza_oliveira@hotmail.com.
[2] UNESPAR, *Campus* Paranavaí; Dra. em Educação (UFSC); neidegafa@hotmail.com.
[3] UNESPAR, *Campus* Paranavaí; Dra. em Educação (UEM); ritacpizoli@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui o processo de humanização e se efetiva pela socialização dos saberes historicamente acumulados, sendo o professor um dos responsáveis por essa função, o que torna sua formação uma questão essencial. Na delimitação deste estudo optamos por analisar as recentes políticas públicas para a formação docente no país, suas tendências e determinantes econômicos, de modo a problematizar os encaminhamentos legais que vêm sendo adotados e seus impactos na educação.

É uma pesquisa qualitativa, de cunho materialista histórico, que concebe a importância de compreender as políticas de formação docente a partir da análise da totalidade, para desvelar as motivações que incidem nas medidas tomadas pelos órgãos estatais. Defende-se uma melhoria para a educação brasileira nos projetos políticos, nas normativas se proclama a educação como prioridade, porém, na prática, não se ultrapassa o plano idealista, teórico, pois não há sua concretização.

A fim de auxiliar nesse debate, no decorrer deste estudo apresentamos as políticas para a formação docente a partir de 1990, orientadas pelos organismos internacionais, e como elas foram marcadas pela concepção neoliberal de competência. Em seguida procuramos também apontar alguns elementos para identificar a relação entre a educação, o Estado e o capital, ampliando a compreensão das determinações que envolvem a formação docente e suas tendências atuais.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

As políticas para a formação de professores no Brasil voltam ao campo de acirradas disputas com a Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019). Os currículos dos cursos de licenciatura são orientados por disciplinas práticas e ampliam-se as opções e modalidades de estudos privados, com as plataformas de educação a distância (EAD), lideradas pelos grandes conglomerados educacionais. No centro dessas orientações está a concepção de competência, um conceito bastante conhecido dos educadores brasileiros desde a década de 1990, o que exige voltarmos às políticas desse período para que se compreenda o movimento atual e as tendências em curso.

Com o fim da ditadura burguesa-militar (1964-1985), a luta por uma educação emancipadora e crítica ganhou força nas universidades e movimentos sociais. No movimento de "redemocratização' promulgou-se a Constituição Federal de 1988 e o Estado assumiu responsabilidades em relação à educação, como resultado de lutas e pressões populares. Para Aguiar et al. (2006), muitas delas incentivadas pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O processo da constituinte foi determinante para a Constituição de 1988 e resultou na elaboração do Artigo 205, seção I do Capítulo III, que definiu que a educação, como "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). A educação é, portanto, um direito assegurado a todos.

As conquistas obtidas, porém, sofreram um revés antes mesmo de sua efetivação, com as alterações nas relações mundiais provocadas pela crise do capital. A educação teve novos impulsos, principalmente a partir da década de 1990, sob a orientação dos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

O marco legal da fase atual no Brasil foi a implementação da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que instituiu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo resultado foram mudanças substantivas na proposta original, tendo em vista seu ajuste à lógica neoliberal. Em relação à formação docente houve várias tensões, dentre elas as relacionadas às próprias instâncias formativas.

> A partir desta nova legislação educacional criaram-se diferentes espaços para a formação de professores para a educação básica, devendo de acordo com o artigo 62 desta legislação, passar por formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. (CRESPI; NÓBILE, 2018, p. 325).

Coadunando com Freitas (2003) compreendemos que a nova LDB diversificou a promoção dos cursos de formação de professores no Brasil, pois a formação superior expandiu-se para os Institutos Superiores de Educação (ISE) e o curso normal superior. A implantação dessa diversidade de instâncias e cursos de formação esteve alinhada às diretrizes dos organismos internacionais financiadores, que

propuseram a otimização dos gastos envolvidos nesse processo, tornando a formação docente fragmentada, precária e aberta à ampliação da iniciativa privada.

Diversas regulamentações se seguiram e persistem, sob lutas e resistências das entidades civis organizadas, marcando a formação de professores no país. Nos Referenciais para a Formação de Professores (RFP), de 1999, as competências foram definidas como a "[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (RFP 1999 apud DIAS; LOPES, 2003, p. 1156).

Em seguida foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, no ano de 2002. Elas materializaram a organização institucional prevista na LDB e a concepção neoliberal de competências, demarcando a tendência que Freitas (2003, p. 1097) configurou como "[...] um retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado [...]".

Crespi e Nóbile (2018), além de Silva (2016), inferiram também que a aprovação dessas DCN resultou em adaptações nos currículos de formação para os professores que atuariam na Educação Básica. Com as mudanças, o foco centrou-se nas competências pessoais, sociais e profissionais dos docentes.

Mediante um posicionamento crítico, Dias e Lopes (2003) asseveram que a formação de professores na perspectiva das competências secundariza o conhecimento teórico e faz com que o conhecimento prático acabe assumindo maior relevância. Fica claro que o foco da formação de professores centraliza a formação prática em detrimento da teórica e política, colocando em segundo plano a formação intelectual embasada em teoria clássica e contemporânea.

Dessa forma se estabelece uma ressignificação do conceito de competências, que interfere na realidade escolar ao estabelecer uma estreita relação entre educação e mercado. "A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores". (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157). Questiona-se a atuação profissional dos docentes,

associando o fracasso na aprendizagem dos alunos com uma formação insuficiente dos professores, o que justifica a nova concepção de formação e a regulação e controle do seu trabalho.

Dias e Lopes (2003) indicam ainda que o professor é responsabilizado por sua formação em serviço, ideário difundido com o lema “aprender a aprender”, e que o controle de seu trabalho se materializa inclusive nas suas identidades profissionais, ao se reforçar a lógica de que depende dele o desenvolvimento pleno do aluno, como se o meio e o contexto também não interferissem nesse processo humano.

Uma minuta de Resolução no interior do Ministério da Educação, apenas publicizada em 2003 (FREITAS, 2003), mobilizou novamente os educadores. Nela o curso de pedagogia poderia ser ofertado nos ISE, em três anos apenas, e teria uma dicotomia, dividindo-se entre o bacharelado e a licenciatura, caracterizando uma releitura do que acontecera no período de 1971, para atender ao setor privado.

> É essa dicotomia que o documento retoma neste momento, mas o faz de uma maneira contraditoriamente sutil e agressiva, demonstrando uma ‘flexão tática’ ao possibilitar às IES transformar os atuais cursos normais superiores nas licenciaturas em cursos de pedagogia, com o objetivo de ‘apaziguar os ânimos’, e resolver, via legislação, a crise de inadimplência e esvaziamento dos Cursos Normais Superiores hoje existentes (FREITAS, 2003, p. 1103).

Essa minuta causou repulsa por parte dos educadores e gerou polêmicas, discussões e enfrentamentos, que conseguiram revertê-la. Diante das tensões, aprovaram-se o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definiram as DCN para o Curso de Pedagogia, abrindo novos debates.

> As DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. […] Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. […]. Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. (AGUIAR et al., 2006, p. 829).

Na avaliação de Silva (2016), a formação de professores é mercantilizada por estas vias, trazendo nas entrelinhas o aligeiramento, o esvaziamento do currículo e, como apontado anteriormente, valorizando mais a prática do que a teoria no processo de formação.

> No que se refere às orientações gerais contidas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é possível observar que os princípios orientadores adotados indicam flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. (SILVA, 2016, p. 107).

A diretrizes e pareceres relacionados à formação de professores propõem a pesquisa e a inter-relação com as tecnologias na prática pedagógica, mas, na realidade, não há subsídios para que essa prática se concretize na formação. Propaga-se o que "deve ser" feito, mas não se oferecem possibilidades para isso se realizar. Além disso, para a autora supracitada: "No discurso das DCN's está presente um conjunto de proposições que não revelam contribuições significativas para as práticas docentes". (SILVA, 2016, p. 111).

As diretrizes também são desconsideradas e ameaçadas diante de novos programas e percursos emergentes para a formação. Freitas (2007) pontuou a existência, nessas políticas, de recorrentes acordos com instituições de ensino particulares, confirmando e intensificando assim a fragmentação e as realidades de formação.

> Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. Nestas, instituições de ensino e pesquisa, a Bolsa Docência/CAPES espera pelos estudantes que logram vencer seus processos seletivos (FREITAS, 2007, p. 1206).

Com as medidas recentes em relação à pesquisa no Brasil, que promoveram cortes drásticos nos investimentos da CAPES e do CNPQ, até mesmo essa possibilidade vem sendo ameaçada. Desconsidera-se também a realidade diversificada dos estudantes: aqueles que estudam, os que estudam e trabalham ou ainda os que estudam e participam de programas de formação.

Para agravar a situação, a pressão familiar e social pela profissionalização dos jovens leva-os a recorrer à formação no nível médio. Ou seja, "[...] a pressão da juventude pela profissionalização após o fundamental coloca imenso contingente de

jovens – em torno de 450 mil em todo o país –, teoricamente, no exercício do magistério, na perspectiva de profissionalização." (FREITAS, 2007, p. 1206).

A Resolução CNE/CP nº 02, aprovada em 1º de julho de 2015, ampliou de forma significativa o debate acerca da questão da formação de professores no Brasil. Ela definiu 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). Abrange, portanto, todos os cursos de Licenciatura, além dos cursos de Formação Pedagógica para indivíduos já graduados e de segunda graduação. Segundo ela:

> [...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais [...] para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015, p. 01).

Fica clara a existência de um projeto nacional de educação, o que seria válido se estivesse sintonizado com a preocupação em melhorar a formação de professores, objetivo das lutas e mobilizações dos educadores. Apesar das políticas propostas se apropriarem de parte do discurso desses sujeitos, a formação desejada tem se mostrado inviável de ser alcançada, pois "[…] os discursos das políticas educacionais tendem a apostar que haja suporte necessário ao trabalho e infraestrutura adequada que atenda a proposta das DCN's", (SILVA, 2016, p. 112), conforme o desejado.

O problema é que não há condições reais para sua implantação, o que levou ao adiamento dos prazos de sua implantação por duas vezes. Atualmente, as dificuldades no âmbito das universidades públicas passam pela questão de falta de estrutura material e de pessoal, devido ao seu sucateamento e à precarização do trabalho docente que ocorre intensamente. As políticas mais recentes também são inviabilizadas de outros modos: pela nova legislação afeta aos currículos da educação básica, consubstanciada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Resolução CNE/CEB nº 04/2018 (BRASIL, 2018), com foco nas competências; e com a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que flexibiliza os percursos formativos e inclui a possibilidade da docência por "notório saber".

Na esteira da reforma conservadora, em que se situa a BNCC, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação promulgaram a Resolução CNE/CP nº 02/2019, alinhada à BNCC. Trata-se de um texto preparado por um grupo de consultores ligados a empresas e assessorias educacionais privadas.

A Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação (Forumdir) solicitaram a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, tendo em vista os avanços presentes na proposta desse documento. Na sua acepção, essa normativa pensa, discute e propõe a formação de professores de maneira orgânica. Além disso, reiteraram a necessidade de avaliar os efeitos dessas diretrizes com as instituições formadoras. Mesmo assim, em novembro de 2019 o CNE aprovou a nova diretriz curricular e a revogação das DCN de 2015.

A Anfope (2020, p. 1) afirma que: “As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores quebram dramaticamente com conquistas históricas para formação e melhoria profissional dos docentes expressas na Resolução CNE/ CP n. 2/2015”. Ela impõe uma abordagem de formação pragmática e padronizada, baseada na pedagogia de competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas.

O que tem se verificado são tentativas frequentes de aligeirar a formação, seja reduzindo sua durabilidade, alterando seu currículo sob o argumento da flexibilização, ou ainda incentivando percursos formativos de qualidade questionável, como no caso dos cursos privados e de EAD. Paralelamente, a ação do Estado tem incidido nas avaliações, regulamentações e controle dos cursos, sem investimentos públicos que seriam indispensáveis para uma formação pública ampla e consistente.

Ao contrário disso, o processo em curso desde a década de 1990 é o de descompromisso do Estado no que se refere à educação pública em geral, sendo isso sentido de forma mais intensa no nível superior. A educação é tratada como mercadoria e custo, não como direito, desmantelando os poucos avanços obtidos. Diante destas características da formação atual, cabe-nos entender as causas desse processo em curso, que afeta a formação de professores, o que não é tarefa simples.

> Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatos envolvidos para aferição de seu 'sucesso' ou 'fracasso' são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise (HÖFLING, 2001, p. 31).

Na tentativa de apontar brevemente as bases materiais que condicionam as condições de criação e de efetivação destas políticas, procura-se a seguir analisar a relação entre o Estado, indutor das mesmas, e as relações produtivas típicas da sociedade capitalista atual.

3 CAPITAL, ESTADO E OS RUMOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento capitalista verificado no Brasil, da segunda metade do século XX em diante, não surtiu os efeitos desejados e prometidos, nem para a sociedade e nem para a educação. A abertura do mercado nacional para o exterior não superou problemas sociais graves, como a pobreza e o desemprego, que continuam a se disseminar. Também não eliminou o analfabetismo e a evasão escolar, que subsistem apesar da universalização do ensino fundamental.

O fato é que as crises e a desigualdade social são características inerentes à relação do capital, o que exige seu entendimento profundo. Nos limites deste trabalho, indicam-se apenas os dois elementos que caracterizam essa forma social: a concorrência intercapitalista, que inevitavelmente gera as crises de superprodução em intervalos cíclicos, e a luta antagônica com a classe trabalhadora. Essa lógica de desenvolvimento capitalista promove maior concentração de renda e desemprego, acirrando as contradições sociais. Para manter as condições sociais necessárias para sua reprodução, omite-se e mistifica-se o real e seus determinantes, por intermédio de discursos que exaltam ideologicamente a educação e a responsabilizam pelos problemas sociais e econômicos do país.

Evangelista (2014, p. 137) preconiza que, "[...] descortinar os interesses de classe a eles subjacentes pode levar-nos a entender as perversidades que contêm, a principal delas concretizada na ideia de que se algo vai mal na educação, e por isso o país vai mal, a responsabilidade é do professor". Consideramos que essa ideologia

inverte as causas reais dos problemas, pois desconsidera as relações econômicas que os produzem, os interesses das distintas classes, bem como ignora a materialidade e as políticas que orientam e afetam a formação e as condições de trabalho dos docentes.

Na análise da questão política, é necessário por isso alertar para o fato de que, em todas as formas de Estado, o objetivo sempre é o mesmo: "[…] a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem 'feições' diferentes em diferentes sociedades […]". (HÖFLING, 2001, p. 31-32). O Estado, responsável pelas políticas públicas educacionais, não é neutro. Por isso suas ações devem ser analisadas em sua complexidade, referidas às relações econômicas reais e às respectivas "formas" de Estado nas quais se movimentam. Uma análise consistente requer considerar as distintas forças e interesses em jogo, tendo em vista que vivemos na sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas.

O entendimento das políticas públicas recentes demanda, portanto, desvelar as relações de produção em sua totalidade. Segundo Marx (1978), para uma real compreensão da sociedade e de seus problemas, é necessário partir dos aspectos da realidade, relacionando-os com o todo mais amplo que os determina. Assim, ao final da investigação: "[...] teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, [...], mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas" (MARX, 1978, p. 116). Desse modo teríamos a possibilidade de uma visão completa e não mais superficial sobre o processo, apreendendo as causas reais dos problemas sociais existentes que, no caso da educação, vão além de escolas e professores "eficientes" e "produtivos".

Para entender as raízes dos problemas que a formação docente enfrenta nas últimas décadas é importante destacar ainda "[…] que as mudanças no modo de produção capitalista incidem não somente na organização do modo de produção, mas em toda a dinâmica da forma em viver em sociedade" (FAVARO, SEMZEZEM, 2018, p. 16), por isso, a área educacional não sai ilesa.

Assim como nos anos finais do século XX, nos dias atuais "[…] o Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia

mundial [...]". (NEVES, 2004, p. 1). É possível afirmarmos que esse projeto é articulado com intensidade desde os anos de 1990, com a ascensão da intervenção dos organismos internacionais. As concepções pragmáticas, produtivistas e tecnicistas que orientam as nossas reformas educacionais são disseminadas por intermédio de conferências e encontros mundiais, promovidos principalmente pela UNESCO e pelo BM, desde esse período, que ficou conhecido como a "Década da Educação".

As reformas veiculadas estavam e continuam sintonizadas com os interesses internacionais (PEREIRA; PINHO; PINHO, 2014). Isso é visível nas "[…] concepções que fundamentam e informam as políticas atuais, evidenciando a subordinação de nosso país aos princípios das reformas educativas exigidas pelos organismos internacionais". (FREITAS, 2003, p. 1100).

O que a realidade tem explicitado, portanto, é o alinhamento das políticas educacionais brasileiras às demandas do capital mundial. É possível inferir assim que o "[…] Estado responde diretamente aos ditames do mercado" (FAVARO; SEMZEZEM, 2018, p. 19). Dessa maneira, os setores sociais, econômicos e políticos se entrelaçam, determinando o caráter neoliberal e a organização do Estado atual: "[…] o Estado se refuncionaliza para atender aos interesses do capital. Isto significa que não se trata na atualidade da diminuição do Estado, mas sim da diminuição das funções estatais coesivas, especificamente as que correspondem aos direitos sociais" (FAVARO, SEMZEZEM, 2018, p. 16). É um Estado "mínimo" apenas para as questões sociais, que se mercantilizam cada vez mais. Já para o capital o Estado é "máximo", ao regular e viabilizar as condições jurídicas e sociais necessárias à sua reprodução.

O processo histórico revela que a instalação do modelo neoliberal atende ao capital e que o Brasil foi afetado de modo direto, o que se refletiu na educação. No que se refere aos interesses do Estado (burguês) neoliberal nas políticas educacionais, é possível afirmar que:

> O investimento do Estado na educação é considerado um pré-requisito crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial. Os Estados desenvolvimentistas se compatibilizam com a neoliberalização na medida em que facilitam a competição entre empresas, corporações e entidades territoriais, aceitam as regras do livre comércio e recorrem a mercados de exportação abertos. (HARVEY, 2008, p. 82).

A intensificação do desenvolvimento econômico e a abertura do mercado global proclamam a qualificação da força de trabalho, além de uma educação que conforme os "cidadãos", incutindo os valores necessários para manter a relação atual, mesmo perante um alto nível de desemprego global. A mediação do Estado está assim:

> […] a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. […] o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-se-obra para o mercado, como tambem, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Ao discorrer sobre as políticas educacionais contemporâneas e sua relação com a formação docente, Evangelista (2014) concebe que há uma relação de subordinação entre a formação docente e o projeto político capitalista. O resultado é que a educação e a formação de professores acabam sendo pensadas para supostamente "[…] 'reduzir desigualdades sociais' e 'promover o bem de todos' […]", no "[...] afã de concretizar a hegemonia do capital [...]" (EVANGELISTA, 2014, p. 141).

A formação docente, nessa perspectiva, é tratada como sendo uma tarefa fácil, quando na realidade é extremamente complexa. O Estado, que antes assumiu o controle da educação pública e hoje transfere essa tarefa para a exploração pelo capital, atribui à educação escolar e aos docentes a responsabilidade na solução dos problemas sociais e econômicos, invertendo a relação determinado/determinante.

4 CONCLUSÃO

A apreensão da condição atual da formação de professores no Brasil demonstra seus vínculos estreitos com as necessidades econômicas do capital, que estende sua lógica para todas as esferas da vida humana, inclusive para a educação, tornando-a uma mercadoria. Verificamos que, no interior da fase atual do capital mundializado, a política de formação docente tem se caracterizado pela fragmentação e pela dissimulação de seus objetivos, sob o discurso da flexibilização, da eficiência e da aparente igualdade de condições formativas.

As políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990 até os dias atuais revelam uma preocupação maior com relação à formação docente, verificável

no volume de normativas publicadas e substituídas nos últimos anos. O que tem prevalecido, entretanto, são medidas de cunho pragmático, privatizante e tecnicista. A resistência se revela no embate travado diante das mudanças, pelos diferentes setores educacionais, o que demonstra a marca da contradição nesse assunto. As políticas implementadas pretendem alinhar a educação, definitivamente, ao movimento pragmatista e mercantilista típico da relação social do capital.

As análises nos permitem afirmar que a educação e, concomitantemente, a formação docente, organizadas no interior da relação de produção capitalista, são direcionadas pelo Estado a partir dos interesses do capital. Seus objetivos, portanto, são os de assegurar as taxas de lucro para acúmulo de capital, o que demanda a subsunção da educação e a formação para o trabalho e para o conformismo social.

Assegurar uma formação docente consistente, que promova uma educação ampla, para desenvolver as potencialidades humanas, priorizando o ser social e não o capital, exige uma luta ampla. Esta vai além da luta por políticas que postulem melhorias no plano educacional, pois requer a luta pela transformação radical das relações vigentes. Preconizamos assim que outra sociabilidade é necessária para viabilizar uma educação que visa as amplas e integrais necessidades humanas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 96 Esp., p. 819-842, out. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n96/a10v2796.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

ANFOPE. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Anfope, 2019. Disponível em: https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucaoque-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-daeducacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasil: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17625&Itemid=. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 04, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** LDB. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/.../lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l1 3415.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

CRESPI, Silvia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2309. Acesso em: 07 set. 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 fev. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: SANTOS, Alex Sandro Batista dos;

EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Políticas para a educação básica no Brasil.** Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2014. p.137-151.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Políticas sociais sob o capitalismo monopolista: rebatimentos no ensino superior e na formação docente. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação:** os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-31.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 set. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 set. 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scie lo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sc i_artte xt. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 27. Caxambu, 2004. **Anais**... Caxambu, MG: Anped, nov. 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0510.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

PEREIRA, Fabiola Andrade; PINHO, Maria José de; PINHO, Edna Maria da Cruz. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v. 23, n.1, p. 104-115, jan.-jun. 2014. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/18786/11420. Acesso em: 02 out. 2018.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. **Revista Pesquisa e Debate em Educação,** UFJF, v. 6, n. 2, p. 103-114, jan./jul. 2016. Disponível em: revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/155/107. Acesso em: 05 out. 2018.