



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

FELIPE NÉO DOS SANTOS

**O BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: O
PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL**

MARANGUAPE-CE

2022

FELIPE NÉO DOS SANTOS

**O BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: O
PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus Maranguape*, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Ensino e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

Co-orientadora: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

MARANGUAPE-CE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237b Santos, Felipe Néo dos.
O Banco Mundial e a formação de professores/as no Brasil: o projeto educacional do capital / Felipe Néo dos Santos. - 2022.
158 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa.
Coorientação: Prof. Dr. Rosângela Ribeiro da Silva.

1. Formação. 2. Docência. 3. Capital. 4. Educação. 5. Trabalho. I. Título.

FELIPE NÉO DOS SANTOS

**O BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: O
PROJETO EDUCACIONAL DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus Maranguape*, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Ensino e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

Co-orientadora: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva (Co-orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Simone César da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Adéle Cristina Braga Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

À toda a minha família, em especial, minha esposa, minha mãe, meu pai e meus avós (em memória), que sempre foram meu alicerce.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha vida, por me proporcionar saúde para enfrentar os dilemas e as adversidades da vida, por ser meu guia e sempre mostrar-me o caminho a seguir e ajudar-me a transpor as barreiras que surgem pela trajetória.

À minha família pelo apoio e compreensão, aos meus pais, Vera e Claudio, que com sua simplicidade e pouca formação escolar ensinaram-me lições de perseverança, coragem, força e determinação, aos meus avós, Clóvis e Violeta (em memória), educaram-me valores honrosos de humildade, respeito e solidariedade.

À minha esposa, Danielle, por todo seu amor, apoio, felicidade, compreensão e motivação, sempre me incentivando a seguir com firmeza minhas convicções e sonhando juntos e alcançando nossas metas com alegria e persistência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa, e a minha co-orientadora, Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva, pela paciência, pela disponibilidade, pelas contribuições na elaboração da pesquisa e por acreditarem em meu potencial. Quero também ressaltar a minha admiração por cada um, dentro de suas singularidades e minha gratidão pelo aprendizado compartilhado.

Aos/as professores/as do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB-IFCE, que contribuíram em minha trajetória enquanto professor pesquisador, bem como minha prática docente. Sou muito agradecido pela atenção, pelo carinho e pela partilha de conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Luiz Sanches Neto e a Profa. Dra. Luciana Venâncio, por serem inspirações para a minha carreira docente, pelo incentivo a cursar o mestrado, além de serem fomentadores da formação do/a professor/a pesquisador/a. A vocês, minha gratidão.

Aos membros da Banca Examinadora, pela disponibilidade em avaliar e contribuir com a pesquisa.

Aos/as colegas discentes do Curso de Mestrado em Ensino e Formação da UNILAB-IFCE por ter proporcionado momentos de estudos, compartilhamento de saberes e experiências e alegria durante os períodos de aulas.

“Um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito é a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental.”
(LEHER, 1999, p. 12).

RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação de professores/as sob o jugo do capital e visa analisar as intervenções do Banco Mundial no complexo da educação e na formação docente em países periféricos, sobretudo no Brasil, ao transformar a educação escolar em objeto de interesse do capital. Em termos metodológicos, a pesquisa se sustenta no método materialismo histórico-dialético para buscar compreender o real, a totalidade dos fenômenos e as contradições que permeiam a formação docente e a prática educativa ao longo da historicidade humana e as mediações que são proporcionadas pela relação entre os seres. Dessa forma, as discussões foram realizadas a partir de análises teóricas marxistas, partindo de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Para tanto, tomou-se fundamentalmente, como referências as proposições teóricas dos/as seguintes autores/as: Leher (1999), Romanelli (1986), Lessa (2015), Ponce (2010), Tonet (2016), Cruz (2003), Saviani (2007, 2008, 2009), Scheibe (2008), Mendes Segundo e Jimenez (2015), Rabelo *et al* (2016), Maia Filho *et al* (2015), Rabelo *et al* (2015), Maia Filho *et al* (2019), Maia Filho e Jimenez (2016), dentre outros/as. Por meio de uma produção crítica e de uma leitura transformadora do real, enfatiza-se a necessidade de que os/as docentes possam reconhecer o seu lugar na sociedade, e desenvolver a consciência política, apreender em sua totalidade a lógica que preside as determinações do capital e dos reformistas neoliberais, uma vez que, poderão compreender os mecanismos de exploração e resistir contra as desigualdades e as contradições do sistema capitalista. Essa pesquisa resultou na produção de um produto educacional que consiste em um projeto de curso de formação continuada para docentes da educação básica. E possui como objetivo a promoção de diálogos para a compreensão acerca da dominação do Banco Mundial sobre a Educação global, o qual delibera percursos formativos e reformulações educacionais em países da América Latina e do Caribe, sobretudo, o Brasil.

Palavras-chave: Formação 1. Docência 2. Capital 3. Educação 4. Trabalho 5.

ABSTRACT

This study has as its object the training of teachers under the yoke of capital and aims to analyze the interventions of the World Bank in the complex of education and teacher training in peripheral countries, especially in Brazil, by transforming school education into an object of interest to the capital. In methodological terms, the research is based on the dialectical historical materialism method to seek to understand the real, the totality of phenomena and the contradictions that permeate teacher training and educational practice throughout human historicity and the mediations that are provided by the relationship between the beings. In this way, the discussions were carried out from Marxist theoretical analyses, starting from a qualitative and bibliographic approach. In order to do so, the theoretical propositions of the following authors were fundamentally taken as references: Leher (1999), Romanelli (1986), Lessa (2015), Ponce (2010), Tonet (2016), Cruz (2003), Saviani (2007, 2008, 2009), Scheibe (2008), Mendes Segundo and Jimenez (2015), Rabelo et al (2016), Maia Filho et al (2015), Rabelo et al (2015), Maia Filho et al (2019), Maia Filho and Jimenez (2016), among others. Through a critical production and a transforming reading of reality, the need is emphasized for teachers to be able to recognize their place in society, and develop political awareness, apprehending in their entirety the logic that presides over the determinations of capital and reformists. neoliberals, since they will be able to understand the mechanisms of exploitation and resist against the inequalities and contradictions of the capitalist system. This research resulted in the production of an educational product that consists of a continuing education course project for basic education teachers. Its objective is to promote dialogues for the understanding of the World Bank's domination of global education, which deliberates on formative paths and educational reformulations in Latin American and Caribbean countries, especially Brazil.

Keywords: Training 1. Teaching 2. Capital 3. Education 4. Work 5.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.2	Aspectos Ontológicos e Epistemológicos	15
2.3	Produto Educacional	17
3	EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	20
3.1	A categoria trabalho e a gênese do ser social	20
3.2	O complexo da educação no contexto da sociedade de classes	27
4	PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: MARCO LEGAL	47
4.1	O Avanço do Capitalismo no Brasil e o contexto das reformas na educação.....	49
4.2	O fortalecimento da educação dualista e suas contradições.....	54
4.3	A expansão do ensino público: uma formação deficitária e tecnicista.....	56
4.4	Da esperança da reestruturação educacional ao avanço do capitalismo na educação brasileira.....	58
4.5	O avanço neoliberal e a iniciativa privada atuando na educação brasileira.....	62
5	O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	69
5.1	Banco Mundial: Origem, propósitos e transições.....	71
5.2	O avanço do Banco Mundial “ditando o ritmo” nos países em desenvolvimento.....	73
5.3	O Banco Mundial e as políticas educacionais.....	79
5.4	O Banco Mundial e a formação docente.....	88
6	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	99
7	CONCLUSÃO.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores/as no Brasil historicamente foi concebida por meio de processos de descontinuidades, rupturas e fragmentações do fazer docente. Desse modo, cabe salientar que a concepção de formação docente ao longo dos anos foi sendo remodelada, ora priorizando o saber prático, ora valorizando o domínio de conteúdo em detrimento de aspectos pedagógicos e didáticos.

Entretanto, as modificações ocorridas ainda não alcançaram um padrão consistente de preparação docente diante das reais demandas da educação escolar, pois na contemporaneidade ainda há a complexidade em agregar saberes teóricos, saberes experienciais e saberes pedagógicos.

De fato, ainda há a necessidade de promover a formação docente inicial e continuada em uma perspectiva ampliada, ou seja, desenvolver processos formativos fundamentado na análise crítica e na ação a fim de considerar a totalidade dos fenômenos que permeiam o agir docente.

Apesar de avanços, vale considerar que nas últimas três décadas, as legislações que tratam do magistério e da formação docente, bem como da formação docente têm sua estrutura e intervenção com o viés pragmático a fim de atender a ordem capitalista, logo, configuram-se como processos de formação acrítico.

A cada crise vivida, o capital exige novas determinações ao Estado e à sociedade civil, do mesmo modo, gera implicações nas políticas públicas, tais como saúde, educação, habitação, moradia, economia, saneamento básico, dentre outras. Nesse sentido, a crise estrutural do capital demanda ao complexo da educação, dada a sua relação de autonomia relativa, dependência ontológica e determinação recíproca com o trabalho, imposições acerca da formação de “capital humano” para o mercado, desencadeando uma série de transformações no campo educacional, sobretudo na formação de professores/as.

O Banco Mundial é a principal instituição financeira global que realiza empréstimos a países em desenvolvimento, por isso, interessou-se pela educação como forma de expandir os interesses capitalistas nos países periféricos. Inicialmente, o Banco surgiu Pós-Guerra, criado em 1944, com o intuito de ser um fundo de estabilização e reconstrução dos mercados afetados pela Segunda Guerra Mundial. Ademais, teve como meta afastar as influências comunistas durante a Guerra Fria, minando a atuação da União Soviética perante outros países.

As crises das décadas de 1970 e 1980 contribuíram para a ampliação do capitalismo sob a ótica da globalização, pois os Estados Unidos, mediante agências multilaterais, avançaram

em direção aos países em desenvolvimento como forma de orientar e de recomendar reformas estruturais e educacionais, sobretudo em nações da América Latina, com a finalidade de estender o projeto do capital, à medida que inviabilizavam as influências socialistas nas nações periféricas e impediam a aproximação do marxismo na educação; uma vez que o objetivo era ampliar os seus projetos para a educação, bem como, ampliar a interferência no setor econômico e no sistema financeiro dos países em desenvolvimento.

Assim, o Banco Mundial, mediante a Conferência de Jomtien, realizada em 1990, originou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A partir dessa Conferência, os organismos multilaterais passaram a efetuar intervenções no sistema educacional brasileiro e a sugerir reformulações em legislações, além de conduzir as diretrizes curriculares.

Com isso, por meio de documentos, o Banco Mundial afirmava que existia a necessidade de transformar a educação para atingir a qualidade do ensino. Contudo, as mudanças ocorridas no campo educacional serviram para incorporar o projeto do capital e suas condicionalidades.

Inicialmente, o Banco informou que seria necessário ampliar o acesso à escolarização para combater o analfabetismo, reduzir a taxa de natalidade e possibilitar o ensino de mulheres e meninas para inserção no mercado de trabalho, porém, o foco estratégico era utilizar a educação para proporcionar o desenvolvimento econômico.

Corroborando com Maia *et al* (2015), o Banco Mundial recomendou a restauração da administração da educação e de recursos financeiros, além de instituir a redefinição do Estado e a busca por novas fontes de financiamento para a educação. Com isso, gerou impactos nos moldes de administração escolar, que agregou uma roupagem de gestão empresarial a fim de incorporar políticas públicas sugeridas por agências internacionais, as quais incentivam o aumento da concorrência subordinando o repasse de recursos e os valores de financiamento ao desempenho das unidades escolares em exames de avaliação.

Posteriormente, o Banco direcionou seu olhar para a gestão escolar e a formação docente como modo estratégico para atingir as metas estabelecidas para a educação, pois compreendia que professores/as e gestores/as com formação docente alinhada à ordem social permitiria formar estudantes para reproduzir o projeto do capital.

É perceptível que as políticas educacionais brasileiras estão alinhadas aos ideais neoliberais, com as seguintes características: seletividade, individualismo, exclusão social, competitividade, dentre outras. Esses ideais também requisitam a eficácia e a eficiência, a produtividade, a flexibilidade, o multifuncionalismo, a tecnologia da informação, portanto, reforçam condições pertinentes ao mundo globalizado.

A educação é submetida a interferências neoliberais e cada vez mais é instrumentalizada aos interesses do capital com ações que fortalecem as instituições privadas, as quais vão se apropriando e moldando os caminhos da educação, em conformidade as suas conveniências e aos interesses de mercado. Nessa perspectiva, o sistema educacional, os estabelecimentos de ensino e os currículos escolares são configurados com disciplinas de cunho ideológico ao capital, logo, há a dificuldade de promover uma escolarização crítica.

A justificativa pessoal para a realização deste estudo parte de nossas experiências profissionais, pois enquanto docente da rede pública estadual de ensino do Ceará e também da rede pública municipal de Fortaleza, buscamos compreender as variáveis e as contingências que transpassam a educação pública e o trabalho docente, tendo como partida a historicidade para apreender as transformações e as finalidades da contemporaneidade.

Além disso, a motivação em pesquisar a temática se dá pelos processos formativos desde a graduação com participação em programas de extensão, professor preceptor do Programa Residência Pedagógica (PRP) e professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Portanto, consideramos ser relevante a conexão entre universidade e escola para o processo de formação inicial e continuada de professores/as.

Mas também, há o estímulo em aprofundar a temática, pois enquanto professor pesquisador, inclusive do próprio fazer profissional, acreditamos ser importante compreendê-lo para traçar a carreira docente. Corroborando com isso, Pimenta (2005) assegura que, ao buscar a análise sobre as práticas pedagógicas durante o exercício da pesquisa, os/as professores/as se veem capacitados/as a analisar, a criticar e a transformar sua práxis, fortalecendo-os/as como seres humanos e como profissionais.

Cabe destacar que a concepção de professor/a pesquisador/a não deve se restringir a investigar a própria prática pedagógica, uma vez que é essencial adquirir uma visão ampliada da educação e dos processos educativo, pedagógico e didático, e da realidade em que está inserido/a. Além disto, é fundamental que docentes possam elaborar análises acerca das dimensões sociais, econômicas e políticas da educação.

Acerca da formação do professor/a pesquisador/a, Lima e Costa (2017) concordam que é um desafio complexo, uma vez que lecionar pesquisando e pesquisar lecionando impulsionam a aptidão de produzir inúmeras indagações em torno dos fenômenos ensinar e aprender, dispondo da investigação como base para a construção de um novo saber. Corroborando dessa tese, Ghedin *et al* (2015, p.13) apontam que o ensino com pesquisa “[...]caracteriza-se por uma atitude interdisciplinar que privilegia a pesquisa durante a sua prática, dialogando com os outros saberes para produzir um novo conhecimento”.

Em suma, é primordial interligar ensino e pesquisa, pois ao aperfeiçoar sua pesquisa, o professor/a pesquisador/a permite apresentar o processo e os resultados de seus estudos para que outros/as docentes possam ter acesso a novos conhecimentos científicos. Logo, o exercício da docência exige uma análise crítica-dialética do real.

Em face do exposto, esta pesquisa possui o seguinte questionamento: De que modo a formação de professores/as foi configurada no Brasil diante das intervenções do Banco Mundial no complexo da educação? De frente dessa indagação, o objetivo geral apresenta-se do seguinte modo: Investigar os impactos das intervenções do Banco Mundial na formação de professores/as no Brasil.

Assim sendo, temos os subsequentes objetivos específicos: a) analisar a relação recíproca entre o complexo da educação e a categoria trabalho; b) verificar as transformações ocorridas na educação escolar, bem como os processos de transições no que cerne à formação de professores/as no Brasil; c) averiguar as recomendações do Banco Mundial para a educação escolar e para a formação docente no Brasil, problematizando processos formativos como atividades imediatistas voltadas para atender as condicionalidades do capital; e d) apresentar um produto educacional que desenvolva a análise crítico-dialética acerca das intervenções do capital, sobretudo, do Banco Mundial na educação e na formação docente.

Para a concretização desse movimento de apropriação acima explicitado, será necessário nos apoiarmos no método desenvolvido por Marx, denominado de materialismo histórico-dialético. Ao definir esse posicionamento, buscamos a aproximação do real em suas múltiplas determinações e contradições, tendo por finalidade captar o modo de ser dos processos analisados, tendo em vista sua materialidade e historicidade.

Assim, este estudo poderá contribuir para ampliar as discussões acerca da formação de professores/as na atualidade, bem como a expandir a visão dos/as próprios/as docentes em efetivo exercício na educação, sobretudo daqueles/as que exercem suas funções profissionais na escola pública, a qual sofre influências das práticas neoliberais vigentes no Brasil.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Aspectos ontológicos e epistemológicos

Netto (2011) argumenta que para assimilar o método materialismo histórico-dialético é primordial identificá-lo por meio da investigação, valorizando suas categorias, tais como a totalidade, a contradição e a mediação. Desse modo, é necessário apreender um componente em sua contextualidade mediante a abstração e examiná-lo com o intuito em compreender e realizar análises críticas acerca da sociedade, da realidade e de suas inúmeras deliberações. Por conseguinte, é precípuo apreender a dinâmica e as modificações históricas e sociais da humanidade em sua totalidade e suas contradições, pertencendo à pesquisa a descoberta por meio das relações e estruturas que afloram as técnicas de mediação.

Corroborando com o pensamento de Pires (1997), o método materialismo histórico-dialético caracteriza-se pela interpretação da realidade, da práxis e da cosmovisão. Dessa forma, para compreender o método é necessário a compreensão da realidade, sendo fundamental mover o pensamento mediante a materialidade e a historicidade da existência humana para apreender as contradições, analisar acerca do real por meio de abstrações para chegar ao concreto.

Frigotto (2005) indica que o método materialismo histórico-dialético fundamenta a pesquisa científica acerca do trabalho-educação, tendo em vista, a associação entre estrutura, determinações e sujeito em sua intensidade e seu relativo embaraço dialético. Desse modo, a pesquisa em educação deve enfatizar as articulações e as manobras do capitalismo tardio.

É fundamental a compreensão de que o materialismo histórico-dialético se materializa pela interpretação da realidade, que se constitui pela ação do pensamento mediante o real e a forma como os seres sociais se organizam e determinam seu agir em sociedade. Assim, constata-se que há um posicionamento social, cuja história passa por transformações, por intermédio do processo dialético em uma sociedade permeada pela contradição e mediação das relações sociais que originaram a luta de classes.

Nesse sentido, o método crítico-dialético busca registrar o que é fundamental e cotidianamente necessário às pessoas que pensam a realidade, não só para apreciá-la, mas, sobretudo, para transformá-la. Também, possibilita captar os fatos em sua totalidade, pois supera a mera aparência, suspende o cotidiano, a imediatez e possibilita a apropriação da essência dos fenômenos.

Assim sendo, a relação existente entre a categoria trabalho, o complexo da educação e o sistema capitalista foi investigada nesta pesquisa, de modo, que estudos em educação sejam

capazes de expor e analisar no que cerne à gênese ideológica do mundo global e da reestruturação produtiva, uma vez que o trabalho é uma organização da existência humana e da produção de conhecimento diante de novas objetivações e subjetivações. Contudo, cabe salientar que o Banco Mundial é uma determinação do trabalho que produz mercadorias para satisfazer seus interesses e suas necessidades.

Quanto ao seu enquadramento metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de uma investigação bibliográfica para abordar a temática sobre o Banco Mundial e a Formação de professores/as no Brasil, fundamentada em Leher (1999), Romanelli (1986), Lessa (2015), Tonet (2016), Ponce (2010), Cruz (2003), Saviani (2009), Scheibe (2008), Mendes Segundo e Jimenez (2015), Rabelo *et al* (2016), Maia Filho *et al* (2015), Rabelo *et al* (2015), Maia Filho *et al* (2019), Maia Filho e Jimenez (2016), dentre outros/as autores/as.

Acerca da pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que essa abordagem é satisfatória ao buscar a razão do problema que pretende averiguar diante das questões, dos objetivos que orientam a investigação, tal como a complexidade para compreender o fenômeno como um todo. A pesquisa qualitativa se torna relevante para apreender fenômenos sociais e culturais. Corroborando com essa ideia, Gatti e André (2011) afirmam que a perspectiva qualitativa defende um olhar totalizante dos fenômenos ao considerar todos os componentes em suas interrelações e influências mútuas.

Com relação à pesquisa bibliográfica, essa metodologia “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 40). Conforme indica Fonseca (2002), todo trabalho científico inicia com uma pesquisa bibliográfica que possibilita ter ciência de referenciais teóricos e de publicações já realizadas sobre determinada temática com o intuito de reunir saberes sobre o objeto que busca investigar. Desse modo, o/a pesquisador/a deve se atentar para o material coletado, a fim de não comprometer o estudo em andamento com informações equivocadas.

Para melhor discutir e referendar a pesquisa, assumindo tal encaminhamento, a estrutura desta investigação se apresenta em três capítulos. Sendo, o primeiro capítulo, a abordagem da relação existente entre a categoria trabalho e o complexo da educação desde a sociedade primitiva à sociedade capitalista. É relevante destacar que em cada contexto histórico houve a relação mútua entre educação e trabalho sob o comando da classe dominante, destinando o tipo de educação que desejava para a classe oprimida. Dessa forma, o modo de

produção e de força de trabalho de cada época ia apresentando a necessidade de promover alterações no campo educacional e no modo de vida das pessoas.

A saber, ao segundo capítulo coube revisitar o panorama histórico da formação de professores/as no Brasil. Nele, realiza-se um resgate de acontecimentos que marcaram profundamente a educação escolar brasileira, assim como a formação docente ao longo de décadas; desvela-se os desdobramentos do processo de construção da formação de professores/as até os dias atuais; realiza-se uma discussão do avanço do sistema capitalista no Brasil e o contexto social, cultural, político e econômico em que as reformas educacionais foram implementadas; e uma problematização da ampliação da educação pública e o fortalecimento do ensino dualista mediante uma formação tecnicista. Além disso, coube a esse segundo capítulo evidenciar a esperança de transformação da educação escolar por um viés progressista, porém impossibilitada pelo avanço do capitalismo na educação brasileira sob a forte influência do neoliberalismo.

O terceiro capítulo, que versa acerca do Banco Mundial e da Educação Escolar, aborda-se a criação do Banco e a mudança de estratégia do órgão multilateral para intervir em países periféricos e para promover transformações estruturais em razão da expansão do sistema capitalista, a fim de empregar e ampliar sua ideologia para o mundo. Ademais, disserta-se sobre as transformações educacionais no Brasil ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, tal como as formações de professores/as sob a ótica do Banco Mundial que direciona e orienta os países da América Latina e Caribe.

2.2 Produto Educacional

O Produto Educacional (PE) é direcionado a processos formativos e busca solucionar alguma problemática prática na área de ensino. Sua estruturação é componente obrigatório em Mestrados Profissionais. Quanto a isso, Moreira (2004) destaca que a pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino possui característica de aplicabilidade, pois apresenta o desenvolvimento de processos educativos que têm o intuito de aprimorar o ensino e a formação referente a alguma temática específica em formato de material a ser compartilhado, reproduzido e analisado por outros/as profissionais da educação.

Assim, Kaplún (2003) assevera que um material educativo tem como propósito a experiência por intermédio do aprendiz. Portanto, o PE deve ser preparado com a intenção

de instruir algo a um determinado público-alvo, voltado para o ensino e a aprendizagem de um assunto específico a ser abordado em processo de formação.

A partir desta pesquisa foi desenvolvido o Produto Educacional, o qual buscou fornecer os fundamentos para a Proposta de implementação de um Curso de Formação Continuada para docentes em exercício na Educação Básica. Esse movimento formativo visa contribuir com a formação crítica e dialética de cursistas, no sentido de promover a aquisição de conhecimentos acerca das transformações efetivadas na Educação Escolar e na Formação Docente nas últimas três décadas, isto é, a partir da década de 1990 aos dias atuais. Ademais, busca estimular a pesquisa como um dos elementos fundamentais para a formação docente.

Para tal, foi necessário imergir na historicidade do ser social apresentando a relação onto-histórica entre Trabalho e Educação, perpassando todos os períodos históricos e analisando os processos de modificações em torno do modo de produção e da sociabilidade, os quais impactaram na educação contemporânea.

A Proposta de curso é constituída por cinco encontros de formação a serem realizados de modo presencial e outros cinco momentos de atividade prática destinados à produção textual. O curso terá como tema “O Banco Mundial e a Formação de Professores/as no Brasil: O Projeto Educacional do Capital”, o qual terá carga horária de 40h por se tratar de um curso de curta duração. Assim sendo, cada encontro presencial terá duração de 4h, totalizando 20h. Quanto à carga horária restante, os/as cursistas irão produzir artigos científicos com temáticas relacionadas ao curso a fim de serem publicados em revista científica.

O processo formativo será ministrado em uma perspectiva histórico-crítica, que terá como base elementos que transpõem a relação entre Banco Mundial, Educação Formal e Formação Docente. Com isso, a revisão de literatura desta pesquisa será o suporte teórico-científico do curso; desse modo, os encontros presenciais serão ministrados via exposição dialogada acerca dos três capítulos contidos no referencial teórico. Corroborando com Kaplún (2003), o material educativo não se resume a um texto ou simples objeto, mas sim oportuniza a preparação e o desenvolvimento de uma vivência riquíssima de aprendizado que poderá proporcionar uma transformação de perspectivas, percepções, capacidades e ações.

Cabe destacar que os capítulos foram intitulados de: a) Educação e Trabalho na sociedade capitalista; b) Panorama histórico da formação de professores/as no Brasil: Marco Legal; c) O Banco Mundial e a Educação Escolar. Nessa perspectiva, a meta com o processo formativo consiste em possibilitar que docentes possam analisar criticamente e dialogar sobre as interferências e o controle que o Banco Mundial detém sobre a Educação global, ou seja, compreender que essa instituição delibera os nortes da educação mundial, sobretudo a Educação

Brasileira e da América Latina, bem como os demais países ditos em desenvolvimento. Além disso, será necessária a análise acerca da função dos Estados Nacionais em colaborar na promoção de políticas educacionais diante das fortes influências de órgãos internacionais sob o ideário neoliberal.

O processo de avaliação do produto educacional é fundamental, pois deve-se analisar sua elaboração, sua aplicabilidade, sua relevância para a área de conhecimento e seu suporte à resolução de um problema educacional. Partindo desse pressuposto, a proposta de curso será avaliada mediante uma ficha de avaliação ao final do curso, com o intuito de aferir a efetivação deste. Ademais, ao final de cada encontro, terá um momento de avaliação com foco em identificar a compreensão e as percepções dos/as cursistas. E, ao final do curso, será concedido um certificado de 40h para cada cursista que tiver atingido a frequência mínima de 75%, bem como ter realizada a entrega do artigo.

A ficha avaliativa que será aplicada no último encontro do curso de formação continuada para docentes da educação básica terá como parâmetros: a) A participação ativa dos/as cursistas nas atividades realizadas e suas contribuições nas discussões; b) Aspectos positivos e negativos que poderão ser aprimorados ou alterados; c) Conteúdos abordados adequados com a proposta do curso; d) Procedimentos didáticos-metodológicos adequados às temáticas; e) Tempo adequado para a realização das atividades propostas e dos encontros; f) Análises e conhecimentos que impactaram na docência; e g) Sugestões para aperfeiçoamento do curso. Todos esses critérios poderão ser desenvolvidos mediante um momento de autoavaliação de cada cursista, assim como a observação do/a docente formador/a.

A seguir, teremos o primeiro capítulo desta pesquisa, o qual apresenta o trabalho no sentido ontológico e o trabalho abstrato, bem como, sua reciprocidade com a educação formal e não formal ao longo de séculos. Essa relação influenciou em uma série de transformações estruturais em cada período histórico no que cerne à sociabilidade, à educação e aos modos de produção.

3. EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

3.1 A categoria trabalho e a gênese do ser social

Este capítulo tem por finalidade apresentar e refletir genuinamente acerca da categoria trabalho, bem como sua relação com o complexo da educação em um processo onto-histórico. Primeiramente, na esteira de Lukács, cabe salientar que o trabalho é a base ontológica do ser social, pois é a mediação para o salto ontológico do ser natural para o ser social. Assim, o trabalho fornece circunstâncias objetivas e subjetivas imprescindíveis à vida humana no processo de humanização, consequentemente, é indispensável para solucionar complexos sociais.

Vale destacar que o complexo da educação possui dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao trabalho. Com isso, a educação é posta a serviço do capital, uma vez que o processo educativo favorece o alcance de interesses do sistema, à medida que colabora para o desenvolvimento de seres humanos com capacidades para reproduzir o capital e o seu modo de sociabilidade.

Efetivamente, o trabalho é uma categoria estruturante do ser social que, ao produzir o conteúdo da riqueza material, realiza um processo de objetivação e exteriorização pelo qual se constitui sua própria humanidade. Lessa (2015) aponta que a categoria do trabalho é a protoforma do agir humano. Embora, a ação humana não deve ser restringida à ação do trabalho, tendo em vista que o trabalho consiste no fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social.

Em tese, o trabalho é inerente ao ser humano, uma vez que apenas o ser social tem a capacidade de criar e recriar sua própria existência ao alterar a natureza para sua sobrevivência sob a mediação do próprio trabalho. Portanto, é pertinente que o trabalho seja apreciado pela sua historicidade, como segmento das conversões do dinamismo produtivo que incorpora novas condições de vida e novas esferas de conhecimento.

Nesse sentido, Lessa (2015) menciona que Lukács considera a existência de três esferas ontológicas divergentes: a inorgânica, a orgânica/biológica e o ser social.¹ Essas esferas ontológicas são fundamentalmente discordantes; apesar disso, estão associadas devido à sua

¹ “Para Lukács, portanto, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta” (LESSA, 2015, p. 16).

interação ontológica com o ser social. Desse modo, para conhecer o mundo, há a necessidade simultânea da distinção e articulação do ser com a natureza.

Isto é, a reprodução social conduz e exige outras ações que não estejam necessariamente conectadas ao trabalho. Cabe enfatizar que os variados modos de atividades humanas e sociais são implicações do trabalho, pois sem ele nunca iriam existir. Sendo assim, o trabalho está conectado às necessidades humanas, às circunstâncias materiais e às premissas políticas em que são constituídas intervenções determinadas para atender a essas exiguidades. Logo, o trabalho possui dimensão ontológica, ou seja, é primordial à vida, à cultura, ao social, ao conhecimento e a sua historicidade possui inquietações na vida em sociedade.

Diante disso, cabe destacar que a consciência emana do real, pois a existência transforma a subjetividade que é adquirida ao longo da vida, construída e transformada a partir das relações e interações com a natureza, com o mundo e entre os seres sociais, que expressam o real e transforma-o, e se apodera por meio do trabalho produzindo objetividades e exteriorizações.

Lessa (2015) aponta a importância da prévia-ideação para o ato de projetar, em outras palavras, antecipar e direcionar sua ação. Para isso, se faz necessário o uso da consciência ao elaborar o agir e, posteriormente, praticar a ação que se configura como um momento abstrato e requer materialidade na práxis social.

Assim, o ser social pode conscientemente analisar e delinear os efeitos ou obras de sua práxis. Nessa perspectiva, “o ser é uma categoria cujo caráter de totalidade é ineliminável e tudo que existe o faz no interior (e em relação, portanto) com esta totalidade” (LESSA, 2015, p. 27). Assim, em caso de realização na prática, recebe o nome de objetividade², isto é, a prévia-ideação se materializa em um objeto, tornando-o real e produzindo novas objetivações e causalidades, portanto, sem ela não existiriam objetivações, visto ser basilar para a compreensão de que a subjetividade é objetivada.

Além disso, existe outra relação denominada de exteriorização³, que apresenta um dinamismo entre sujeito e objeto por meio da subjetividade e objetividade. Ao produzir o novo, o sujeito mantém seu comportamento de acordo com sua consciência prévia, entretanto, após a

² “O processo que se articula a conversão do idealizado em objeto, sempre com a transformação de um setor da realidade” (LESSA, 2015, p. 28).

³ “A exteriorização é esse momento do trabalho através do qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade. Por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que já conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente” (LESSA, 2015, p. 24).

idealização e o processo de construção da objetividade, o ser social percebe que sua criação pode ter novas causalidades, pode gerar novas habilidades e produzir novos conhecimentos.

Em outros termos, o ser social, inicialmente, age mediante o conhecimento já existente para emergir e se aprofundar a fim de desvelar o novo para produzir novas objetivações modificando sua subjetividade. Lessa (2015) destaca que há distinção ontológica entre sujeito e objeto, de modo que o ser social se corporifica por intermédio da objetivação/exteriorização, tendo em vista que não há mudança teológica do real e não há vida social sem objetivação e exteriorização. Enfim, o ser social possui a aptidão de transformar o universo de acordo com desígnios socialmente inseridos.

Lessa (2015) indica que, ao modificar o real por intermédio da objetivação de uma prévia-ideação, sucedem implicações e efeitos imprevistos que procedem em novas demandas e em novas oportunidades para permitir respostas a estas necessidades. Nesse sentido, o produto do trabalho compreende a prévia-ideação e os nexos causais concretos, pois a objetivação é a materialização do real.

Dito de outro modo, o fruto do trabalho somente ocorre por ação do ser social ao modificar a natureza, estabelecendo uma interação previamente idealizada e, posteriormente, objetivada e exteriorizada. Acerca disso, “o fato de que o ser social apenas pode existir tendo por base as esferas ontológicas inferiores naturais, pois sem a natureza, não há, em definitivo, ser social” (LESSA, 2015, p. 29).

Outrossim, o ser social possui a capacidade de transformar a natureza e seus objetivos; contudo, a natureza jamais deixará de ser natureza, por exemplo, a cadeira é produzida mediante a utilização da madeira, porém o material poderá passar por diferentes processos durante sua produção, mas em nenhum momento deixará de ser madeira. Além de, após a fabricação, a cadeira poderá ter inúmeras utilidades, desde servir para o assento, subir para alcançar algo, apoiar-se ou colocar objetos em cima.

Portanto, as pesquisas e o modo de vida na comunidade primitiva eram ligados à natureza orgânica, ocorria a predominância da objetividade. Assim, todos os seres sociais viviam da natureza em suas comunidades, do mesmo modo, a humanidade era coletiva, devido à quantidade de terras e de recursos naturais, além de que não existia a necessidade de acumulação de riquezas.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que o trabalho é uma atividade basilar da vida humana, portanto, corresponde à ontologia da práxis humana, cujo ser social transcorre de ser biológico para ser biológico e social por intermédio da ação proposital. Corroborando, Saviani (2007) afirma que somente o ser humano trabalha e educa, pois trabalho

e educação são ocupações designadamente humanas. Desse modo, o devir humano⁴ é concebido pelo próprio ser humano, isto é, o processo de produção da humanidade por meio do trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo, tornando-se um processo histórico.

Obviamente que, ao transformar a natureza, o ser social altera sua consciência para explorar o mundo exterior à medida que vai produzindo novas objetivações, gerando novas causalidades e instituindo determinações sociais de modo que possa modificar a realidade com conhecimento do concreto. Relativamente, Lessa (2015) afirma que o conhecimento exigido para a mudança do real deve-se ao reflexo do real e não da subjetividade individual, assim, o saber produzido e adquirido cumprirá sua função social.

Lessa (2015) acrescenta que a assimilação lógica do real pela subjetividade dá origem à ciência, logo, o conhecimento não pode ser restrito à troca orgânica do homem com a natureza. Nesse sentido, a evolução da sociabilidade demandou o desenvolvimento da ciência em um complexo social específico que se relaciona com a transformação da natureza.

Evidentemente, o trabalho encaminha mais o ser social do que o próprio trabalho, de tal forma que possa se firmar a fim de responder as necessidades sociais para além da relação orgânica do ser com a natureza. Com efeito, o trabalho fomenta o ser social a expandir e a aperfeiçoar as relações sociais e as habilidades para além do trabalho. Desse modo, Lessa (2015) afirma que o trabalho somente poderá ter efetividade em uma reprodução socioglobal ampla.

Além disso, Lessa (2015) pontua que, com o desenvolvimento do trabalho e sua divisão, originou-se um novo tipo de posição teleológica, a ideologia⁵, que consiste em manipular a escolha das alternativas e atuar no convencimento do ser a agir em um dado sentido, quer dizer, possui relação direta com a persuasão. Portanto, o desenvolvimento do trabalho suscita complexos sociais que são estabelecidos pelo próprio trabalho e por outros complexos divergentes, tais como a educação, arte, direito, ciência, política, cultura, dentre outros.

Segundo Lessa (2015), Lukács denomina dois tipos de posições teleológicas distintas, isto é, projetadas propositadamente. A primária corresponde à transformação da natureza pela permutação orgânica entre homem e natureza ocasionando uma cadeia causal,

⁴ “O devir-humano dos homens se consubstancia na constituição, historicamente determinada, de um gênero humano cada vez mais socialmente articulado e portador de uma consciência crescentemente genérica. O impulso determinante desse processo é a tendência à generalização inerente ao trabalho; por isso o trabalho é a categoria fundante do ser social” (LESSA, 2015, p. 54).

⁵ “A ideologia é uma forma específica de resposta às demandas e aos dilemas colocados pelo desenvolvimento da sociabilidade” (LESSA, 2015, p. 43).

enquanto que a secundária se refere à busca por provocar determinados atos em outros indivíduos.

É importante destacar que para existir o segundo tipo necessariamente o primeiro é essencial, visto que a transformação do real mediante a objetivação está vinculada aos nexos causais existentes. Para isso, somente possui sentido ao buscar o conhecimento de alguém para realizar tal ação sobre algo existente.

Lessa (2015), seguindo as concepções de Lukács, relaciona o complexo problemático às posições teleológicas secundárias, tendo em vista que a forma de elaboração da realidade serve para tornar consciente e operativa a práxis social da humanidade. Nesse sentido, os complexos sociais peculiares têm função de regulação da práxis social de forma a atuar na reprodução da sociedade. Essa complexificação social e o surgimento das classes originam complexos singulares que possuem funções específicas para controlar os conflitos sociais antagônicos.

É fundamental perceber que a ideologia percorre um processo de evolução, assim como os complexos sociais, à medida que, nesse dinamismo, foi imprescindível a eclosão da sociedade de classes que fez emergir a luta de classes. De tal modo, Lessa (2015) sinaliza que a ideologia adotou as incumbências de fundamentar e tornar a práxis cotidiana aceitável e efetiva, principalmente, ao usá-la para servir as preferências de classe.

Dito de outro modo, na sociedade de classes há disputas ideológicas em torno de determinadas posições teleológicas que buscam corresponder a interesses da classe dominante ou dominada, ou seja, no campo ideológico, há embates para a adoção de princípios, valores e ideais que devem permear uma sociedade de classes.

Para tal, Lessa (2015) afirma que o advento da sociedade de classes fez com que a ideologia se tornasse complexa e seu complexo se complexifica, pois assume sua função política enquanto instrumento de poder entre as classes, agindo em agrupamento de ideações para auxílio do ser social na organização de conflitos de classes.

Na sociedade de classes existem divergências de ideologias que procuram tornar o real de forma operativa. Com isso, na contemporaneidade, surgiu a ideologia denominada de negacionismo⁶, teoria pós-moderna que busca negar o real e colocá-lo em movimento. De fato,

⁶ “O que é o negacionismo? O que negam os negacionistas? O que eles pretendem? Talvez seja melhor começar por responder à última pergunta: eles pretendem abalar a confiança social no conhecimento produzido pelas diversas ciências. E, para isso, agem negando o valor de verdade da ciência ou do pensamento teórico-filosófico-científico. Procuram difundir a ideia que aquilo que o conhecimento teórico-científico afirma sobre a realidade de diversos fenômenos (naturais, sociais, históricos) ‘não corresponde à verdade’ – não teria a qualidade do que é verdadeiro. E ainda acusam cientistas, filósofos e teóricos de quererem ‘impor uma verdade só deles’ que não corresponderia aos fatos, aos dados. Os cientistas, intelectuais, pesquisadores seriam falsários, mentirosos,

é fundamental a compreensão de que as ideologias movimentam o real, portanto, é necessário romper com a ideologia da negação para produzir ciência que transforme a realidade e objetive a emancipação humana.

Lessa (2015), seguindo os preceitos de Lukács, assegura que o trabalho é predominantemente elemento da gênese do ser social e é fundamental para o desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, da totalidade social, que desenvolve os complexos sociais parciais e faz a mediação para o impulso determinante no desenvolvimento de cada complexo. É por meio da evolução do trabalho que ocorre a permuta orgânica entre homem e natureza.

Portanto, a vida cotidiana é a mediação entre o trabalho e a formação social. Assim, “a totalidade social, [...] a forma historicamente concreta através da qual o trabalho, em cada instante, opera enquanto momento predominante do desenvolvimento do mundo dos homens”. (LESSA, 2015, p. 67). Desse modo, o trabalho é componente precursor do ser social, ou seja, pioneiro da reprodução social, no entanto, a totalidade social não deve ser reduzida à categoria trabalho.

A totalidade social, ao solucionar as premissas cotidianas, transforma o ser social e suas individualidades e constrói a completude social, que é intercalada pelas lutas de classes e pela troca entre ser social e natureza. Dessa forma, as formações sociais são acentuadas pela totalidade do complexo dos complexos.

Acerca da sociedade escravista e sociedade feudal, Lessa (2015) aponta que o desenvolvimento das capacidades humanas e forças produtivas eram abundantemente embrionárias. Desse modo, naquele cenário histórico, o ser social era caracterizado pela sua interação com a natureza ou com os deuses.

Sendo assim, a ciência tinha como base a objetividade, ou seja, o mundo determinava a vida do indivíduo e o trabalho produzia novas objetivações. Naquele contexto não existia comércio, as relações eram à base de trocas de produtos, e toda produção era destinada ao sustento do feudo. As relações de trabalho se realizavam entre o senhor feudal e o servo/camponês, que era subordinado ao senhor feudal, e não existia trabalho assalariado, fato que resultava numa dependência social entre senhor e servo.

De acordo com Pereira e Gioia (1996), a relação entre senhor feudal e servo/camponês foi enfraquecendo à medida que intensificaram conflitos, e os servos e camponeses também passaram a gerar riqueza, ocasionando produção acima do necessário para o sustento, logo, camponeses e artesãos pressionaram os senhores feudais. O sistema feudal não

alarmistas, distorceriam a realidade, distorceriam a ‘verdade’, misteriosamente oculta – que somente os negacionistas deteriam a posse, seriam os únicos que teria chegado a ela”. (DE SOUSA FILHO, 2020, p. 3-4)

conseguia abranger as demandas de uma população em crescimento. A deficiência técnica e as obrigações inviabilizavam que a produção agrícola conseguisse suprir as demandas da época, além do aumento das cidades e do comércio, o sistema não conviveria com um modelo econômico nítido em seu princípio pela subsistência.

Lessa (2015) destaca que, com a mudança do modo de produção capitalista, provocou-se o afastamento do ser social das barreiras naturais, possibilitando o aparecimento da classe burguesa, que conduziu a luta de classes para a sua implantação. Vale salientar que esse distanciamento da natureza foi decorrente do processo de evolução das forças produtivas, da divisão social do trabalho e do aumento da riqueza produzida pela relação orgânica entre homem e natureza, gerando a reprodução do poder da classe dominante que requisita um exponencial complexo de atividades que buscam manter o trabalho escravo, servil ou operário.

Assim sendo, o crescimento populacional e o modo de produção foram decisivos para o surgimento da burguesia, formada por artesãos, mercadores, comerciantes, entre outros, que eram habitantes dos feudos. O desenvolvimento das cidades e a intensificação das atividades comerciais foram o estopim para que o sistema feudal entrasse em decadência. A burguesia buscava independência e uma nova economia, firmada no sistema capitalista, além de lutar pelo enriquecimento e mobilidade social.

Lessa (2015) informa que o capitalismo é capaz de reproduzir a forma social da riqueza caracterizada pelas posições teleológicas primárias e secundárias. Nesse sentido, o modo de produção de riqueza gira em torno da acumulação de capital, mesmo que haja intercâmbio com a natureza, diferentemente dos modos de produção escravista e feudal que possuíam estreita relação com o incremento de material da riqueza social, isto é, engendrava-se do intercâmbio orgânico do ser com a natureza.

Ciavatta (2005) destaca que é relevante reconhecer a mudança que se processa na sociedade capitalista e sua imensa repercussão na forma e na segmentação do trabalho, bem como sua conexão com os saberes e processos formativos. Para Saviani (2005), é elementar depreender o movimento do capital para conceber a história da sociedade e da educação na contemporaneidade.

Isto posto, torna-se pertinente investigar as relações existentes entre as transfigurações do capitalismo, do mundo do trabalho e do complexo da educação, tendo em vista o domínio da ordem capitalista. Sendo assim, a sociedade é o meio pelo qual se pode compreender a inserção da educação, no processo global de produção da existência humana, como prática social estabelecida materialmente.

Tonet (2016) afirma que a sociedade capitalista é uma totalidade contraditória, pois o capital estabelece uma relação entre as pessoas, o qual gera uma separação; de uma parte, o detentor do trabalho acumulado, e de outra parte, o que dispõe somente da sua força de trabalho. Isto posto, o capital estabelece uma forma de sociabilidade oposta em seu âmago.

Para Frigotto (2005), Marx presumia a contradição histórica entre o progresso das forças produtivas, o trabalho social como valor de uso e o desenvolvimento das relações sociais capitalistas que condicionam e aprisionam o trabalho. Ademais, salienta que o capitalismo outorga tempo supérfluo subordinado ao trabalho alienado⁷ e não permite o pleno desenvolvimento humano.

Com isso, as novas formas de trabalho requisitaram uma nova concepção de mundo, à medida que causou crescente alienação⁸ e o fornecimento de demandas do capital mediante seres humanos que pudessem se comportar e ter condutas favoráveis ao sistema. À vista disso, a educação foi ajustada por uma concepção produtivista direcionada para atender as demandas do capital, sobretudo, direcionadas ao mercado de trabalho.

3.2 O complexo da educação no contexto da sociedade de classes

Corroborando com a concepção de Tonet (2005), como o trabalho é o alicerce ontológico do ser social, notoriamente, em cada contexto histórico, um estipulado formato de trabalho sucederá uma dada configuração de sociabilidade, consequentemente, emergirá um protótipo real de educação. Assim, ao analisarmos a historicidade, podemos perceber que o trabalho passou por divergentes processos de transformação e, em cada cenário, demandou um modo de produção característico e um processo educativo peculiar.

Para Manacorda (2010), ao analisar a história da educação há possibilidades para a problematização de processos educativos e escolares em contextos históricos distintos, com isso, pode-se compreender a relação entre as metas e a realidade, como também as contradições de cada período. Ademais, permite averiguar o desenvolvimento do processo educativo por

⁷ “O trabalho alienado consiste no fato de que sob a égide do capitalismo o trabalhador não se aproprie do produto do seu trabalho, nem se reconhece no fruto dessa práxis produtiva. Contudo, o fenômeno da alienação não se reduz ao processo de trabalho capitalista”. (SOBRAL, 2015, p. 26)

⁸ “Em suma, o fenômeno da alienação corresponde à criação, pelos próprios homens, no fluxo da práxis social, de obstáculos à plena explicitação do gênero humano (e, portanto, das individualidades). Ao contrário da exteriorização, que corresponde ao momento de afirmação do humano, a alienação constitui um momento socialmente posto de negação do humano, uma negação social do ser humano”. (LESSA, 2015, p. 89).

meio do qual o ser social desenvolveu a si mesmo. A seguir, veremos a relação recíproca entre a categoria trabalho e o complexo da educação em diferentes momentos históricos.

Na sociedade primitiva, Ponce (2010) declara que tinham atributos para o comunismo tribal, pois existia uma pequena coletividade organizada diante da propriedade comum da terra e união consanguínea com homens e mulheres livres que detinham do mesmo direito. Assim, tudo o que produziam era compartilhado com todos/as da tribo e o consumo era imediato, logo, inexistia acumulação de bens e materiais, e não havia divergências econômicas, pois, a meta era a subsistência de todos/as, isto é, as atividades rudimentares como a produção diária do alimento a ser consumido pela tribo e o agir mediado pela interação com a natureza.

Quanto à educação na sociedade primitiva, “o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade”. (PONCE, 2010, p. 19). Portanto, o processo educacional primitivo consistia em uma educação pragmática, em outros termos, os seres primitivos aprendiam os modos de vida, costumes e crenças mediante a experiência, a qual permitia a reprodução da vida e de suas necessidades elementares. As crianças desde muito cedo viviam em coletividade, pois ainda não existia a divisão de classes sociais.

Cabe destacar que “a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”. (PONCE, 2010, p. 19). Nesse sentido, em uma sociedade em que os bens produzidos estavam dispostos a todos os seres humanos, e a educação voltada para a aprendizagem de atividades básicas de sobrevivência, as crianças auxiliavam e contribuíam com os adultos, logo, a imitação de atividades dos adultos era inevitável. A educação era de forma natural mediante convívio social e inexistia uma formação educacional específica.

Ponce (2010) assinala que a definição de educação enquanto papel espontâneo deixou de ser apropriado quando a comunidade primitiva foi se transformando em sociedade sob a divisão de classes sociais. E isso foi decorrente de dois precedentes: o primeiro, a escassez de rendimento do trabalho humano e em segundo, a troca da propriedade comum pela propriedade privada.

Ponce (2010) acrescenta que formas de trabalho social distintas do trabalho material foram sendo exigidas mediante a distribuição de produtos, supervisão da justiça, o comando de conflitos e a fiscalização do sistema de irrigação. Nesse período de transição, houve uma separação do trabalho pelo próprio trabalho ao passo que as forças mentais se distanciaram das forças físicas. Com isso, houve a cisão da sociedade em administradores e executores, além

disso, a introdução de animais no auxílio dos homens acarretou no aumento excedente da produção no consumo para o sustento e impactou no processo de trocas entre as tribos. Assim, o trabalho realizado adquiriu mérito com o crescimento do rendimento.

A partir desse processo, as coletividades passaram a produzir mais que o necessário para o sustento da tribo, isto é, o surgimento de acumulação mediante uma maior produção que originou novas relações e permitiu trocas e negociações entre comunidades distintas e grupos. Com a sociedade dividida em classes, com o passar de décadas, eis que surgiu a relação de poder entre dominância e submissão, portanto, “[...] o que impunha” o poder do homem sobre o homem”. (PONCE, 2010, p. 26). Dessa forma, adultos e, sobretudo, as crianças passaram a ser educadas para além da vivência prática, assim, a educação voltou-se a substanciar o privilégio da nobreza.

Com a sociedade primitiva em processo de mudanças, houve a ausência da coletividade e do bem comum, a hierarquização diante da desigualdade econômica entre administradores (exploradores) e executores (explorados) gerou um processo educativo dividido que já não tinha a natureza espontânea, mas obrigatória. Assim, “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”. (PONCE, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, sucederam diferentes tipos de educação, um para os familiares dos administradores que eram preparados/as para exercer cargos de direção nas tribos e outro para os parentes dos executores. Acerca disso, Ponce (2010) destaca que a educação para a classe dominante objetivava a riqueza e o saber, já para a classe dominada restava o trabalho e a ignorância.

Ponce (2010) concebe que a educação determinada pela classe dominante possui três desígnios, tais como a eliminação de traços de uma cultura diferente considerada opositora, o seu estabelecimento e a sua extensão enquanto classe predominante e o impedimento da rebeldia da classe dominada. Dessa forma, a classe dominadora atua diante dessas três premissas a fim de combater os costumes do comunismo primitivo, induzir a lógica de que pretendem garantir a vida da classe dominada e voltar a atenção para eliminar protestos dos explorados. Ademais, busca convencer a classe oprimida a naturalizar a desigualdade educacional.

Quanto ao trabalho naquele período, a economia comercial girava em torno da produção agrícola e, com o aumento do rendimento do trabalho humano, a classe dominadora ficava com todo o lucro resultante do trabalho de escravos e estrangeiros no comércio ou no

artesanato. Contudo, devido ao mínimo desenvolvimento da época, o comércio ainda era principiante e isso não permitia um excedente de produtos.

Acerca disso, Ponce (2010) relata que a obrigação por um comércio mais robusto originou a fabricação de moedas, que ajudou no processo de trocas, e o aprimoramento de instrumentos de navegação, o que possibilitou as viagens marítimas, desse modo, o comércio marítimo enriqueceu a nobreza. Sendo assim, de um lado estavam os proprietários de terra, de escravos e de guerreiros, do outro, a pauperização das massas. Os guerreiros necessitavam de uma educação específica e as crianças eram incentivadas às virtudes guerreiras, a fim de endossar a supremacia militar sobre a classe subjugada. O poder era medido pela quantidade de terras.

A educação na Antiguidade teve herança da civilização grega. Havia duas principais cidades-estados: de um lado, Esparta concentrava a educação no autoritarismo, na prática guerreira, na disciplina do povo e na competitividade, de outro lado, Atenas reconhecia a importância do conhecimento como ponto de partida da educação. Daí surgiram os sofistas, que apoiavam o ensino enciclopédico e eram contra a tirania e a tradição dominante, além de que “se propuseram dar aos atenienses não só os conhecimentos que a vida prática requeria, como também secularizar a conduta, tornando-a independente da religião” (PONCE, 2010, p. 53).

Após o fim da sociedade escravista, surgia um novo período histórico denominado feudalismo. Mesmo com a economia estabelecida no trabalho escravo em extermínio, a classe dominante ainda desejava a manutenção do controle sobre a classe oprimida. De tal modo, as relações de trabalho se realizavam entre o senhor feudal e o servo/camponês, que era subordinado ao senhor. No feudalismo não existia trabalho assalariado, o que resultava numa dependência social entre senhor e servo.

Ponce (2010) afirma que as mudanças que a sociedade sofreu durante o feudalismo promoveram o comando religioso. Nesse sentido, a Igreja Católica influenciava a economia feudal, até mesmo dominando a oferta de educação naquele período. Então, essa instituição utilizava a educação como meio de manutenção dos dogmas religiosos e de convertimento dos fiéis para a salvação da alma. Deste modo, a Igreja passou a controlar a instrução pública.

Ponce (2010) cita que existiam dois tipos de escolas monásticas: o primeiro, destinado à instrução religiosa de futuros monges, e o segundo, voltado à instrução da plebe. Contudo, cabe destacar que as escolas do segundo tipo eram frequentadas pela massa popular e não ensinavam a ler e tampouco a escrever.

Nesse sentido, “a finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 2010, p. 89). Ou seja, a preocupação centrava-se na pregação, na domesticação da classe popular, e não na aquisição de conhecimento por parte das massas que continuava a educar-se no processo produtivo.

Os senhores feudais menosprezavam a instrução, a arte e a cultura, e buscavam exclusivamente aumentar seus lucros por intermédio da violência, assim, trocavam as escolas monásticas pela educação cavaleiresca. Quanto à economia feudal, a agricultura era a principal atividade econômica, desse modo, o campo fornecia insumos rudimentares para o trabalho agrícola mediante o artesanato.

Os senhores feudais julgavam vantajoso que os artesãos trabalhassem para terceiros à medida que permitiam a entrada de mercadorias. Dessa forma, o desenvolvimento do comércio foi intensificado com o avanço das forças produtivas no campo e do artesanato na cidade. Com isso, “as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos. Surgiu, então, uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado”. (PONCE, 2010, p. 95).

À vista disso, os habitantes chamados de burgueses tiveram início ao processo de enriquecimento, os servos e colonos venderam seus excedentes na cidade. Em decorrência do excesso de cobranças nos tributos, houve conflitos contra os senhores feudais, que deixaram de cobrar impostos na cidade.

Portanto, a relação entre senhor feudal e servo/camponês foi enfraquecendo à medida que se intensificaram conflitos; os servos e os camponeses também passaram a gerar riqueza, ocasionando produção acima do necessário para o sustento, logo, camponeses e artesãos pressionaram os senhores feudais.

O sistema feudal não conseguia abranger as demandas de uma população em crescimento. A deficiência técnica e as obrigações inviabilizavam que a produção agrícola conseguisse suprir as demandas da época; além do aumento das cidades e do comércio, o sistema não conviveria com um modelo econômico nítido em seu princípio pela subsistência.

O crescimento populacional e o modo de produção foram decisivos para o surgimento da burguesia, formada por artesãos, mercadores, comerciantes, entre outros, que eram habitantes dos feudos. O desenvolvimento das cidades e a intensificação das atividades comerciais foram o estopim para que o sistema feudal entrasse em decadência. A burguesia era contra o absolutismo, buscava independência e uma nova economia, firmada no sistema capitalista, como também lutava pelo enriquecimento e mobilidade social.

Ponce (2010) pondera que, com o advento de uma nova classe social, a burguesia, a Igreja atenta-se para o centro do ensino, tendo em vista, que as escolas monásticas não eram mais satisfatórias para responder às demandas da época. Assim, o clero substituiu os monges no ensino nas escolas catedralícias em um cenário em que o comércio estava crescendo e requisitava outro tipo de instrução.

As escolas das catedrais deram origem às Universidades, o que marcara mais uma vitória da burguesia diante dos senhores feudais. Desse modo, Ponce (2010) ressalta que a fundação das universidades possibilitou que burgueses tivessem os mesmos privilégios da nobreza e do clero ao conquistarem o título universitário.

Ademais, Ponce (2010) destaca que naquele período a burguesia não vislumbrava uma transformação revolucionária, mas, sim, buscava espaços dentro do regime feudal. Mesmo com o desenvolvimento lento durante séculos, a burguesia foi conquistando território e rompendo com o sistema feudal, uma vez que “se, para o feudalismo, a virtude dominante era a submissão, para a burguesia mercantil do Renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade” (PONCE, 2010, p. 107).

Com a decomposição do feudalismo, emergiu um novo modo de produção tendo como base o acúmulo de capital. Obviamente que a passagem do mundo feudal para o capitalismo resultou em um histórico de lutas e conflitos entre burgueses e senhores feudais. Portanto, as mudanças ocorridas na sociedade são resultantes de mediações entre os homens. Nesse sentido, a consciência/subjetividade do ser social passa por processo de mudanças, em constante movimentação e transformação, emergindo uma nova forma de ser do indivíduo, deixando sua conduta coletiva para adquirir um comportamento individualista.

Ponce (2010) expressa que as concepções pedagógicas se centravam no homem renascentista. Nesse período de capitalismo comercial, foi exigido um ensino diferente, útil e prático destinado a aprender atividades do cotidiano. No entanto, a camada popular permanecia sem instrução escolar. Assim, surgiu o protestantismo de Lutero com o intuito de educar a burguesia e as classes desfavorecidas, mediante o ensino elementar das primeiras letras, para possibilitar a leitura da Bíblia como condição para salvar a alma e orientar o povo no direcionamento à Igreja Reformada. Outra percepção pedagógica foi a jesuítica, que tinha como meta combater o protestantismo e expandir o catolicismo. Nessa perspectiva, os jesuítas comprometeram-se em ampliar a fé por intermédio da educação.

A partir da Revolução Industrial, a burguesia demonstrou ceticismo, ou seja, apresentou descrença quanto à religiosidade como elucidação dos fatos, e buscava na ciência seu suporte mediante o desenvolvimento técnico científico. Logo, emergiu um contraste à

educação religiosa nas escolas. Sobre isso, “o advento da escola laica, conseguido por essa época depois de violentos debates, punha, de certo modo, um ponto final à batalha empreendida alguns séculos atrás com a intenção confessada de arrebatrar à Igreja o controle do ensino” (PONCE, 2010, p. 153).

Nessa conjuntura de mudanças, Ponce (2010) salienta que foi necessário analisar a educação ofertada às massas populares, pois nas sociedades antigas e feudais havia a exclusão de pessoas no processo educativo, e os burgueses consideravam relevante ter instrução escolar a todas as pessoas da camada popular. Pois, os instrumentos de trabalho no modo capitalista requisitavam o controle básico de novas capacidades produtivas, para as quais seria exigida uma organização mais científica.

Diante disso, “a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias” (PONCE, 2010, p. 169). Isto posto, demonstra-se o controle da burguesia ao propor um modelo de educação que seja conveniente com seu interesse, em parceria com o Estado totalmente submisso. A burguesia promove uma educação que busca disfarçar o caráter dominador para que a população não tivesse a consciência de que era explorada, então foi proporcionada uma formação mínima que tinha o foco na força de trabalho à disposição do mercado por intermédio de uma lógica de elevação sociocultural.

Sendo assim, o ensino destinado à massa popular tinha a finalidade de instrução para o trabalho manual, ainda que tivesse o aprendizado da leitura e da escrita; a educação era diferente da recebida pela classe burguesa. Dessa forma, buscava-se a manutenção da camada oprimida sob a exploração, impedindo a sua ascensão social. Podemos destacar que a classe dominante utiliza a educação para incutir “na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 2010, p. 169). Evidentemente que a educação é mediada pelos interesses da burguesia que direciona o ensino que ambiciona para as diferentes classes sociais.

Corroborando com Manacorda (2010), há uma dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, tornando-se elemento de controle de uma classe em detrimento de outra. Este processo estabelece novas demandas educativas e uma nova divisão social que condiciona a divisão da sociedade em classes, desse modo, a burguesia se consolida como classe hegemônica e se contrapõe a classe trabalhadora.

Destarte, Ponce (2010) pondera que a educação associada à economia das classes sociais, em cada contexto histórico, é resultante de interesses e de pretensões das classes opressoras ao longo dos séculos. Assim, corroborando com Tonet (2016), a educação é modificada frente às exigências do novo modo de produção e das relações sociais, imprimindo

um caráter mercantil. Nesse sentido, foi depositada na educação a convicção que iria promover a transformação da sociedade em um período que a ciência social ainda estava se constituindo.

Contudo, com a descoberta da existência das lutas de classes, a burguesia passou a dominar o processo educativo a fim de não proporcionar mudanças na sociedade. Desse modo, a educação destinada ao trabalho surge como resultante das demandas do capitalismo industrial, devido à definição da automação das forças produtivas e ao aparecimento do trabalho assalariado, frente às novas tecnologias e à evolução das máquinas que exigiram novas habilidades da classe trabalhadora.

Logo, a categoria trabalho e o complexo da educação mantém relações mútuas ao longo da historicidade humana, desta forma, é fundamental assimilar as suas reciprocidades, bem como perceber que a partir da segmentação das sociedades em classes houve impactos e determinações para o desenvolvimento da educação.

Lessa (2015) evidencia que o trabalho consiste no câmbio da natureza nos bens imprescindíveis à reprodução social, pois produz os recursos de produção e de subsistência, até mesmo da sociedade capitalista. Desse modo, o fato de o trabalho ser gerador da mais-valia, perante o controle do capital, origina o chamado trabalho abstrato⁹.

Tonet (2016) acrescenta que o processo de transformação no modo de produção propiciou contextos de conflitos entre capitalistas que se superpõem ao subjugar a classe trabalhadora. Nesse sentido, houve o crescimento da luta de classes, o aumento do individualismo e a expansão da competitividade no mercado.

De fato, no sistema capitalista, geralmente, o trabalho foi transformado em trabalho abstrato; contudo, o inverso não ocorre, tendo em vista que nem sempre o trabalho abstrato gera meios de produção e de sobrevivência. Tonet (2016) revela que o sistema capitalista pretende a produção de mercadorias, por meio do menor custo, com fins na obtenção de aumento de mercados como método para ampliar o lucro, considerando a mais-valia e a força de trabalho como produto no sistema de produção.

Dito de outro modo, o capital demanda a produção de mercadorias com vistas ao trabalho abstrato tendo a força do trabalho como resultante da produtividade. A isso, é incrementada a conversão do capital variável pelo capital constante¹⁰ devido à produção ser

⁹ “[...] o trabalho é o intercâmbio orgânico com a natureza, a categoria fundante do mundo dos homens. O trabalho abstrato é aquele que produz mais-valia. Como a mais-valia pode ser produzida não apenas por intercâmbio orgânico com a natureza, mas também na prestação de uma enorme gama de serviços, o trabalho abstrato é muito mais amplo que o trabalho. O trabalho abstrato inclui toda e qualquer atividade que produza mais-valia, seja ela ou não uma posição teleológica primária” (LESSA, 2015, p. 112).

¹⁰ “[...] na produção capitalista, há, para todo capital dado, uma fração (digamos, 40%) que constitui o capital constante (matéria-prima, edifícios, máquinas, instrumentos) e outra (digamos, 60%) que constitui o capital

maior com menor custo, inclusive, permitindo a contenção de gastos com mão-de-obra e abrangendo o uso da tecnologia para dar máxima rentabilidade.

Frigotto (2005) ressalta que o trabalho enquanto princípio educativo possibilita que o ser social socialize suas vivências à procura de preencher suas demandas biológicas, físicas e sociais, a fim de viver em sintonia com o seu entorno e com a natureza. Desse modo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) assinalam que o trabalho tem papel educativo, pois é precípuo para a socialização da gênese do trabalho como gerador de valores de uso para manutenção e reprodução da vida.

Portanto, o trabalho é integrante da ontologia do ser social e, enquanto princípio educativo, articula-se com a forma de ser dos seres humanos, logo, a existência humana é resultado do trabalho, ou seja, o ser humano forma-se e carece de aprender para construir sua própria existência.

Vale ressaltar que é por meio do trabalho que são incrementadas novas relações de produção em que o ser social, sobretudo a classe trabalhadora, perpassa por um processo educativo a fim de estruturar uma nova humanidade com qualificação tecnocientífica. Verifica-se a afirmação de Lessa (2007), ao alertar que é fundamental à percepção, de que o referencial decisivo da práxis pedagógica se situa fora do complexo da educação, que é uma dimensão social instituída por demandas provenientes substancialmente da categoria trabalho.

Cabe destacar que a educação não é trabalho e sim práxis. No entanto, as determinações que ditam os rumos da educação não contêm premissas educacionais, e sim são oriundas do trabalho, sobretudo do trabalho abstrato sob a égide do processo sociometabólico do capital.

Vale frisar, na esteira de Sobral (2015), que a educação possui dois sentidos: O primeiro chama-se sentido lato, que diz respeito ao caráter educativo de diversos complexos ideológicos (família, cotidiano, direito, igreja, entre outros), que ocorre de modo natural e amplo, não necessitando de especialistas para sua realização, refere-se ao fato de ensinar e de aprender; o segundo sentido denomina-se de *stricto* e corresponde ao modo sistematizado com métodos e técnicas mediante uma ação de especialistas, ou seja, relaciona-se com a instrução, competências e habilidades. Certamente, na sociedade capitalista, a educação no sentido *stricto* é cerceada e desenvolvida na escola sob determinações do capital.

variável (despesa com a compra da força de trabalho). O capital constante é chamado desse modo porque permanece constante no processo de produção capitalista: ele não produz um novo valor, portanto permanece constante. O capital variável é chamado de variável porque produz um valor novo, superior ao seu valor anterior, pelo jogo da extorsão do mais valor (que ocorre no uso da força de trabalho)” (MARX, 2013, p. 80).

Santos *et al* (2022) declaram que a educação convém ao capital, uma vez que proporciona o desenvolvimento do “capital humano” para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o capital fabrica e define os pressupostos para as classes, elaborando e condicionando diferentes formas de educação. Nesse sentido, a tese de aumentar o grau de conhecimento do/a trabalhador/a admitiria acrescentar a aptidão e a qualidade na produção. Dito de outro modo, o acesso à educação formal proporcionaria o desenvolvimento do “capital humano” com o intuito de obtenção de saberes relevantes à capacidade produtiva.

Portanto, o sistema capitalista atribui responsabilidades à escola, e à educação, como uma formação voltada para o mundo do trabalho, com aquisição de conhecimentos e de capacidades que servem para habilitar a classe trabalhadora para a competição produtiva e para a eficiência no mercado de trabalho.

Logo, após a Segunda Guerra Mundial, a denominada Teoria do Capital Humano (TCH), surgiu e foi desenvolvida pelo economista Theodore Schultz. Essa teoria tem advento em um contexto de desenvolvimento capitalista permeado pela busca incessante em proporcionar o crescimento econômico. Sobre isso, Gentili (2005) afirma que naquele período buscava-se consolidar o estado de Bem-Estar social e pela certeza no êxito do pleno emprego com menos teoria possível. Dessa forma, surgiu a disciplina Economia da Educação a fim de atuar acerca do efeito da educação sobre o desenvolvimento econômico.

Frigotto (2018) assevera que a TCH é uma repercussão da teoria neoclássica¹¹. Isto é, países que alcançassem níveis elevados de acumulação de riqueza seriam capazes de distribuí-las, e isso resultaria em avanços para a população com a redução do desemprego e o aumento salarial. Daí, então, surge a lógica de “capital humano”, que condiz no aumento da instrução para a classe trabalhadora, ocasionando o crescimento na capacidade produtiva.

Nesse sentido, Freres, Gomes e Barbosa (2015) pontuam que a educação é utilizada como meio para permitir a qualificação profissional e o desenvolvimento da própria pessoa e da economia. Assim, a educação é concebida como agente de produção capaz de estender a idealização do capital e ir além das divergências entre classes dominante e dominada. Ademais, acrescentam que houve a associação entre trabalho e educação para gerar o desenvolvimento econômico, frente a um novo arranjo que responsabiliza a educação pela resolução de adversidades originárias do capital.

A lógica de capital humano sobreposta ao complexo da educação dilatou a percepção tecnicista de educação, uma vez que foi expandido o pensamento de que o processo

¹¹ “[...] para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação, conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade” (FRIGOTTO, 2018, p. 39).

educativo permitiria o desenvolvimento do ser humano e, em decorrência disso, o desenvolvimento econômico da nação. Assim, o aspecto econômico, as teorias neoclássicas e o modo de produção capitalista foram agregados à educação.

Logo, a TCH, que contém caráter econômico, foi acoplada à educação e transmitiu a ideia da necessidade de qualificação de recursos humanos mediante a escolarização, para fortalecer as retóricas de aumento de renda, geração de empregabilidade e atuação no mercado. Nesse contexto, houve a união de Estado e Capital na direção de ratificar abundante progresso tecnológico, acentuando a produção e limitando a força produtiva, arquitetando uma necessidade de remodelação, tendo a educação direcionada para atender às demandas de novas produtividades.

Gentili (2005) afirma que a TCH foi se esgotando, a partir da década de 1980, e a transformação do modo de produção desencadeou a revalorização da educação direcionada a aspectos econômicos, com ênfase em retóricas centradas na produção de conhecimentos na era globalizada. Com isso, houve um avanço governamental em subsídios nos sistemas de ensino a fim de promover a competitividade das economias.

Isto é, está em curso a formação de novos seres sociais sob a inevitabilidade de alteração frente às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais em um contexto histórico-social da era da globalização que funda a sociedade mundial em sua complexidade e historicidade, pois o mundo desdobra-se de transformações operacionalizadas pelo capital.

Acerca disso, Ianni (2005) utiliza o termo “cidadão do mundo” como modo para alertar das circunstâncias de formação e de possibilidades em um contexto complexo, polêmico e atraente que é penetrado por arcabouços mundiais de poder, e que envolve relações e processos de integração e fragmentação, dominação e apropriação, alienação e emancipação.

Cabe salientar que com as mudanças ocorridas pós-revoluções industriais, sobretudo com o modo de produção toyotista, foram concebidas modificações acerca da qualificação do/a trabalhador/a, da produção flexível, das múltiplas atribuições, da desregulamentação trabalhista, da descentralização do Estado e da abertura para o capital privado. Com isso, houve o impulsionamento do desemprego e da exploração da força de trabalho.

Acerca disso, “o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Isso resultou em exponencial desemprego e subemprego que atinge o trabalho de forma precária e mitigada diante de disparidades salariais, contenção de direitos trabalhistas e sociais, ampliação do trabalho informal, abertura para o capital privado com o mínimo de intervenção do Estado, e este submisso aos interesses do capital.

Nesse cenário de crise estrutural do capital, Tonet (2016) assinala que a apropriação das produções foi limitada aos burgueses; isso culminou em um agudizamento de dilemas sociais, a exemplo da miséria, da pobreza, da fome, da violência urbana, dentre outros. Portanto, “[...] uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 796). Nesse sentido, afetam-se rigorosamente as relações sociais, os valores e os pensamentos, estimulando o individualismo e a competição entre as pessoas em diversos setores sociais.

Deste modo, o desemprego foi compreendido como elemento central para o sistema obter controle das crises, à medida que causa ajustes nas relações sociais vigentes perante à orientação do sistema financeiro global. É a partir disso que a educação é vista como fator primordial para potencializar o pleno desenvolvimento intelectual, econômico, cultural e social das pessoas sob o domínio do capital.

A crise estrutural do capital subalterna o trabalho à relação capital-trabalho abstrato, alienado e assalariado que afeta toda a humanidade. Além disso, o capital requisita novas transformações por julgá-las serem fundamentais para a manutenção de sua reprodução sociometabólica. Teodoro e Santos (2011) destacam que o trabalho nem sempre é bom, pois está sujeito ao contexto em que é desempenhado. Dessa forma, o trabalho é “[...] um componente fundamental das condições de desenvolvimento desigual e combinado, de pauperização e marginalização de dois terços da humanidade” (CIAVATTA, 2005, p. 120). Com a dinamização das forças produtivas a nível internacional, Ianni (2005) aponta que houve a remodelação de instituições, valores, práticas e concepções. Assim, ocorreram mudanças expressivas de cunho estrutural na sociedade ao agregar condições de vida e trabalho, produção e reprodução no campo e na cidade, na agricultura, na indústria, na escola, na família, na igreja e no partido político.

Além disso, sucederam novas formas de sociabilidade e lutas sociais que se rompem ou manifestam outros aspectos, dado que intercorre o dinamismo econômico, político, cultural e social ao incrementar o uso da tecnologia com a capacidade de converter seres humanos, objetos e ideias em onnipresentes, desterritorializados e variáveis, configurando uma nova sociedade civil mundial diante de organizações globais de poder.

Tonet (2016) informa que a plenitude da sociedade burguesa é a composição das relações sociais que são causadas pela reprodução do capital, e não as necessidades para a reprodução do gênero humano. Isto posto, o capital passa a ser o motivo do agir humano e o âmago da formação da sociedade.

A burguesia realiza manobras para estancar a crise estrutural do capital, a qual cumpre uma função de consolidação do capitalismo. Dessa forma, pretende conter as crises com novas demandas a fim de objetivar o domínio do capital e a não superação da ordem capitalista. Assim, o capitalismo considera o Estado como seu parceiro para contribuir com suas determinações ao assegurar o desenvolvimento econômico.

Efetivamente, as crises advindas do capital causam transformações no modo de produção gerando novas exigências à sociedade e novos modos de organização do trabalho, os quais exigem novas atitudes, novos comportamentos e novos valores, designando novas formas de socialização. Com isso, a alteração do modo de produção capitalista demandou um novo protótipo de ser humano com a capacidade de se moldar as novas formas de produção, cuja educação era deficitária e escassa.

A crise estrutural do capital acomete diretamente a educação, alcançando a formação escolar, a docência, as políticas educacionais e o pensamento dos sujeitos, sobretudo da classe trabalhadora, nutrindo uma sociedade competitiva e um mercado de trabalho restrito que sofre impacto do avanço tecnológico. Assim, “a educação se caracteriza como um complexo advindo do trabalho e por ser também uma das instâncias da sociedade que de maneira direta e indireta contribui para com o capitalismo através da formação de mão de obra para o mercado de trabalho” (RAFAEL, RIBEIRO, MENDES SEGUNDO, 2016, p. 380).

Gentili (2005) pontua que, durante a década de 1990, a TCH proporcionou uma transferência do foco da atribuição da escola como campo de formação para o emprego, gerando a expansão de sistemas educacionais. De fato, as mudanças ocorridas à volta da relação educação e trabalho decorrem da acumulação flexível e da dualidade estrutural, como modo de concentrar as competências em um contexto que projeta alterações na educação, no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, nas demandas do trabalho; além de reforçar a necessidade de transformações, no sentido de preparar os/as trabalhadores/as para uma nova conjuntura em que são precisas novas construções frente a novas determinações com foco na lucratividade.

Cabe enfatizar que, na contemporaneidade, a formação do ser humano deve superar a relação com o universo do trabalho, pois é indispensável a participação ativa na política e em movimentos sociais para alcançar sua consciência política e social em prol da coletividade no

trabalho, na educação, família e, sobretudo, na sociedade de modo geral. Para isso, a educação formal é um instrumento que colabora decisivamente para a formação cultural e social, individual e coletiva.

No entanto, a escola foi idealizada historicamente com a materialidade para a fragmentação mediante métodos e conteúdo que propiciem a segmentação capitalista entre atividade intelectual e material, trabalho e satisfação, produção e consumo, em que o/a trabalhador/a é educado/a para reproduzir essa divisão.

Nessa perspectiva, o capitalismo impõe demandas para a classe trabalhadora, assim, “é preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante da sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista” (KUENZER, 2005, p. 80).

É nítido que o trabalho pedagógico, articulado com o projeto do capital, possui como meta o adestramento para a vida social e produtiva de acordo com as especificidades demandadas pelo sistema. Em outras palavras, a atividade pedagógica no modelo de produção toyotista se institui propagando todas as suas contradições diante de mudanças intelectuais, éticas, políticas, sociais e culturais, tendo em vista a construção de consensos e a valorização do capital.

Kuenzer (2005) aponta que a fragmentação do trabalho pedagógico decorre da dualidade estrutural, da divisão curricular, das estratégias tayloristas de formação docente, do plano de cargo e carreiras, e das práticas docentes subdivididas. Nesse sentido, a atividade educativa desmembrada visa servir às exigências do capitalismo que organiza e gere o processo educativo por três dimensões: técnica, política e comportamental.

O capital causa impactos no complexo da educação e na divisão do trabalho, pois há um processo de desmonte de políticas públicas com o ingresso fortíssimo do setor privado, com cortes orçamentários e com a operacionalização de processos formativos acríticos e minimalistas que fortalecem o ideal capitalista. Já, no campo do trabalho, há um despojamento da forma humana na produtividade, pois existem tarefas laborais análogas à escravidão e o crescimento do desemprego, favorecendo a terceirização no setor industrial e de serviços.

Ferretti (2005) assinala as premissas do Banco Mundial (BM) para o ensino médio no Brasil, o qual recomendava que deveria ser reduzida a distorção entre os recursos financeiros empregados nas escolas, ou seja, o BM defendia que houvesse a redução da diferença entre os valores fornecidos a escolas técnicas federais e a escolas estaduais e municipais.

Isto significa que as escolas federais atendiam um público minoritário e recebiam recursos acima dos demais estabelecimentos de outras esferas; em razão disso, seria necessária

a expansão do ensino básico para atender a população geral, tendo em vista, os altos índices de analfabetismo, pobreza, absenteísmo estudantil e uma parte da sociedade sem acesso à escolarização.

Com efeito, na década de 1990, o BM, além de propor mais recursos para as instituições públicas estaduais e municipais, orientava a necessidade de atrair e de ampliar o número de matrículas. Desse modo, buscava-se substituir a educação técnica disseminada em décadas anteriores para a educação geral como preparação do/a novo/a cidadão/ã para a era da informação.

O crescente incremento da ciência e da tecnologia no mundo do trabalho e na educação possibilitou a exigência de conhecimentos a serem adquiridos pelas pessoas, sobretudo requerendo ao/a trabalhador/a o aumento da escolaridade a fim de proporcionar a tal empregabilidade e a melhoria de renda. Sendo assim, a economia globalizada gera novas demandas à classe trabalhadora que busca a adequação ou a capacitação para ocupação de espaços, em um cenário de mercado de trabalho altamente competitivo e excludente.

Corroborando, Ferretti (2005) aponta que na década de 1990, as sugestões apresentadas pelo empresariado buscavam o descaso do acesso ao conhecimento e a uma formação ampla e cidadã, logo, a meta consistia em obter novos/as trabalhadores/as com aumento da produtividade diante de novas tecnologias e novas concepções de gestão.

Kuenzer (2005) afirma que a segmentação dos meios de produção e de trabalhadores/as que vendem sua força de trabalho ficou evidente na acumulação flexível, devido à divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental. Nesse sentido, a fragmentação entre capital e trabalho constrói relações sociais e produtivas que pretendem valorizar o capital. Portanto, é inalcançável a realização de uma educação emancipatória na ordem social capitalista.

A escola, em uma perspectiva tradicional, sempre segregou o ensino entre a classe trabalhadora e a classe burguesa, ou seja, atividade de execução e produção para trabalhadores/as enquanto a educação pautada em conhecimento e níveis de ensino mais avançado para a burguesia.

Para Ciavatta (2005), ao passo que a escola obtém o propósito de preparar estudantes para as requisições do capital, responsabiliza-se pelas imposições nos processos de trabalho, e nos deveres impostos pela produção mediante dispositivos do Estado, além de preterir a educação plena, sob questões ideológicas. Portanto, a escola foi sendo configurada como ambiente institucionalizado para favorecer a integração econômica da sociedade ao formar uma quantidade considerável de força de trabalho para atuar no mercado.

Diante disso, o trabalho produtivo atingiu a proporção intelectual tomando a ciência e o conhecimento como força para produção, assim, a ciência substituiu a relação valor-trabalho e tornou-se a principal força produtiva; entretanto, está longe de superar a relação entre capital e trabalho. Nessa concepção, o capitalismo moderno solicita do/a trabalhador/a uma produção que incrementa o conhecimento abundante à medida que ocorre a redução do/a trabalhador/a a mero/a operacionalizador/a de máquinas, isto é, à feição da produção flexível e fragmentada.

Conforme Antunes (2005), a sociedade contemporânea é marcada pelo consumismo, pois o capital utiliza-se da manobra de limitar o tempo de vida útil de produtos para sua permuta por outro, estabelecendo uma fase reprodutiva do sistema, portanto, agilidade na reposição no mercado. Assim, vale enfatizar que há um sistema metabólico socioreprodutivo do capital, o qual afeta a produção de bens e serviços e, mormente, a força humana do trabalho.

Assim sendo, a pesquisa em educação deve salientar as conexões e as estratégias do capital, cuja era globalizada potencializa a cisão e a exclusão de uma parte considerável da sociedade ao gerar um/a cidadão/ã com uma formação mínima. Portanto, os estudos científicos acerca da relação trabalho-educação carecem de fomentar produções dialéticas que aspirem a libertação do trabalho social subjugado ao capital, com amplo controle autônomo pelos/as trabalhadores/as e distribuição de renda social.

Destarte, durante a década de 1990, com o avanço da ideologia neoliberal, a escola recebeu a atribuição de formar estudantes para o mercado de trabalho frente ao desenvolvimento e à modernização econômica. Aquele cenário foi assinalado por mudanças estruturais que atingiram diversos setores da sociedade, inclusive a educação, sob as recomendações de agências multilaterais que conduziram para a incorporação do ensino por competências, para a redução de custos educacionais, para a implementação de avaliações externas e de controle de resultados, e para a reestruturação de níveis de ensino, como o ensino médio e a educação profissional e técnica.

Vale realçar que as reformas educacionais ocorreram com o foco em fortalecer o capital sob a ótica do neoliberalismo econômico. Nesse sentido, reiterando a concepção de Kuenzer (2005), há alterações na relação trabalho-educação em decorrência da acumulação flexível, que tem aprofundado as lutas de classes e o dualismo estrutural, como forma de concentrar a pedagogia das competências em um contexto de estado neoliberal, o que impacta em mudanças educacionais e em demandas do trabalho.

Corroborando, Freres, Gomes e Barbosa (2015) assinalam que o capital elaborou conferências e fóruns de educação, a nível global, para reestruturar o sistema de ensino diante

das requisições do BM em torno de uma educação mínima atravessada por mudanças curriculares, alterações na formação e na prática docente.

Gentili (2005) assinala que a meta em proporcionar a escolarização foi motivada pela necessidade de elaborar estratégias para instituir alternativas educacionais em direção ao mercado de trabalho em evolução, com o propósito do pleno emprego. Isto posto, a lógica econômica adentrou a educação com ênfase nas habilidades e nas competências para cada ser pudesse alcançar melhor empregabilidade.

Dessa forma, a pessoa passou a ser responsabilizada por suas escolhas, a fim de conquistar níveis de conhecimento mais elevados em um mercado extremamente competitivo, que invade o sistema de ensino e as escolas com princípios toyotistas e neoliberais em torno de aptidões cognitivas e comportamentais.

O discurso da empregabilidade é utilizado para atenuar a desigualdade estrutural que representa o mercado de trabalho, assim como busca sintetizar a incapacidade basilar da educação em efetivar seu compromisso enquanto lógica integradora em uma sociedade democrática. Assim, “a escola é uma instância de integração dos indivíduos o mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (GENTILI, 2005, p. 52).

De fato, a educação é um investimento em “capital humano individual”, no entanto, não é suficiente para gerar o desenvolvimento econômico, pois países podem crescer economicamente com alta taxa de desemprego, com diversos setores da sociedade excluídos de benefícios do desenvolvimento econômico, visto que não há o investimento em “capital humano social”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento em “capital humano individual” amplia circunstâncias de empregabilidade, contudo, não garante que todas as pessoas estarão empregadas, devido aos interesses da classe dominante pela competitividade diante da escassez de empregos. Ademais, há possibilidades de que sujeitos que investiram em seus estudos e adquiriram formação em nível superior não se integrem ao mercado de trabalho, potencializando o desemprego e contribuindo para a formação de um exército industrial de reserva, concepção desenvolvida por Karl Marx.

Com efeito, o mercado de trabalho é excludente, tendo em vista, que as economias se desenvolvem proporcionando exclusão e discriminação de um contingente populacional. Desse modo, a retórica em torno da empregabilidade causa desvalorização do direito ao trabalho e supervalorização da competição em um mercado estruturalmente supressivo.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelo incremento considerável dos indicadores de escolarização, além do avanço da ideologia neoliberal que propiciou a desintegração social. À vista disso, percebe-se a relação entre educação e economia, porém, não necessariamente essa vinculação seja positiva.

“O núcleo de sentido do desenvolvimento brasileiro construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional, que explica sua natureza perversa e estruturalmente segregacionista” (GENTILI, 2005, p. 57). Em tese, o capitalismo tardio se estabelece em força destrutiva, pois, ao analisar todo o processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas agregando a ciência, a tecnologia e o imenso acúmulo de riqueza, constata-se exponencial desemprego, precarização de trabalho, extinção de direitos, aumento de pobreza e miséria.

Nessa lógica, trata-se do aminguamento do trabalho essencial à sociedade, tendo em vista a redução do tempo livre para o desenvolvimento integral da individualidade de cada ser. O próprio capital é o contraste desse processo, pois minimiza o tempo dedicado ao trabalho como fonte de riqueza. Por isto, Frigotto (2005) afirma que, historicamente, o trabalho foi permanentemente dominado pelas relações de produção escravocratas e capitalistas.

Kuenzer (2005) aponta para a dualidade estrutural enquanto materialidade para a relação educação e trabalho no contexto neoliberal. A autora cita a exclusão includente e inclusão excludente. Sendo assim, a exclusão includente corresponde à existência de manobras para exclusão do/a trabalhador/a do mercado formal com direitos assegurados pela legislação trabalhista, enquanto são dispostas estratégias para sua inclusão no trabalho informal diante da superexploração do trabalho, desregulamentação trabalhista, trabalho precarizado, baixa salarial, serviço terceirizado e iminência situação de desemprego. Assim, temos trabalhadores/as que podem ser demitidos/as e recontratados/as pela mesma instituição com vencimentos reduzidos.

Já a inclusão excludente, segundo Kuenzer (2005), diz respeito aos padrões de qualidade que buscam a formação intelectual e ética de modo autêntico a fim de assegurar e predominar as requisições do sistema capitalista, tais como pessoas flexíveis com a capacidade de resolução de conflito de forma eficiente em conformidade com as transformações.

No campo educacional, há um aligeiramento da formação profissional com a intenção de favorecer a empregabilidade frente a uma formação minimalista, sem a seriedade de uma formação plena que atenda às reais demandas educacionais. Nessa perspectiva, a inclusão excludente e a exclusão includente se articulam no mundo do trabalho, fortalecendo as premissas do capital no modo de produção toyotista sob o ideário neoliberal.

Com efeito, ocorrem a redução da formação geral e profissional e a efetivação de cursos imediatistas de curta duração e de baixa qualidade, apenas com foco em certificação e produção de mão-de-obra para o mercado. Para Ferretti (2005), o sistema capitalista busca a valorização do mérito individual, da mudança, da flexibilização, da competição, e, sobretudo, favorece o aumento da produtividade das empresas via intensificação do trabalho e sua exploração.

Em alguns contextos escolares ocorre a premiação de estudantes que se destacam pela obtenção de melhores resultados, isso, de fato, supervaloriza a conquista individual e ainda é condicionado o discurso de melhor empregabilidade, principalmente, com ênfase na dimensão cognitiva.

Nesse cenário de crise estrutural do capitalismo sob o viés neoliberal, a pedagogia das competências e as habilidades socioemocionais ganham destaque e reforçam as novas relações de trabalho, além de serem fortemente implementadas nas escolas para estimular a aquisição de saberes e de requisitos convenientes de mercado à formação do/a futuro/a trabalhador/a. Com isso, há o fortalecimento do capital que direciona a formação com foco em produzir bens e serviços, portanto, recursos humanos a serviço de um mercado globalizado.

Para Freres, Gomes e Barbosa (2015), as competências e as habilidades requisitadas pelo novo modelo produtivo pautaram o âmago do reformismo educacional, considerando as exigências do capital como modo de conter sua crise estrutural. Assim, foi necessário reorganizar o sistema de ensino para ajustar a formação escolar às demandas do padrão de eficiência e eficácia, isto é, a educação supramencionada pela lógica de mercado visando à formação de seres humanos flexíveis, polivalentes e multifuncionais e propiciando a redução do abismo entre o que se aprende na escola e o que o mercado necessita para produzir.

Frigotto (2005) ratifica que, no campo da ideologia, as pesquisas em torno da educação-trabalho devem ter como propósito revelar e desnudar os princípios ideológicos da globalização e da reestruturação produtiva em torno da pedagogia das competências e da falsa empregabilidade. Vale destacar que o individualismo sob o neoliberalismo focaliza em diferenças individuais e disparidades, ocasionando em aumento de desigualdades sociais, diversos tipos de violência, discriminação e preconceito.

Desta forma, a educação jamais poderia ser circunscrita a interesses produtivos que têm em vista uma formação ajustada, uma vez que o neoliberalismo econômico delimita o campo social e político, determinando uma conjuntura de antagonismo, individualismo e seletividade. Assim, será necessário assimilar que o capitalismo contém consigo aspectos para seu desenvolvimento como também para sua destruição; deste modo, é transpassado por pontos

positivos e negativos, avanços e retrocessos que inviabilizam a superação do capital e controlam o modo de vida e trabalho na sociedade.

No capítulo a seguir, realizamos uma análise da historicidade da educação *stricta* no contexto brasileiro e, sobretudo, a constituição da formação docente no Brasil. Assim, foi feito um recorte, de modo dialético e crítico, da historicidade do desenvolvimento educacional brasileiro, desde o início do período republicano até a atualidade. O objetivo do capítulo, a seguir, é demonstrar a relação recíproca existente entre a educação e o trabalho no modo de produção capitalista em cada período da história do Brasil, permeados por constantes mudanças de percursos e transições educacionais e políticas.

4. PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: MARCO LEGAL

Nas últimas três décadas, a formação de professores/as no Brasil transcorre por sucessivas transformações em um panorama engendrado por interesses e influências neoliberais, contudo, torna-se espaço para lutas hegemônicas entre classes na sociedade capitalista, sendo objeto de debates, de pesquisas e de intensas reformulações.

A formação docente é componente fundamental para atingir as metas estabelecidas para a educação, haja vista que os/as docentes materializam e operacionalizam os princípios propostos pelas reformas educacionais. Vale ressaltar que as reformas não foram ou não estão condizentes para a realidade brasileira, pois existiram elementos de composição política, econômica e filosófica decorrentes das sociedades europeias e norte-americana, as quais não consideraram especificidades do contexto nacional, regional e local, consequentemente, havendo um distanciamento entre escola e sociedade. Para Romanelli (1986), a educação no Brasil é intensamente marcada por discrepâncias e descontinuidades, portanto, a ação educativa corresponde à compreensão que possui da realidade social em que está submersa.

Nesse contexto, a formação docente necessita ser concebida em sua totalidade considerando seu sentido histórico-ontológico, visto que facilitará a compreensão de acontecimentos que determinaram o processo de formação ao longo dos tempos, sobretudo na contemporaneidade, além de possibilitar a construção de uma formação de professores/as de modo crítico e dialético ao conectar conhecimentos acadêmicos e o campo de atuação.

Saviani (2009) afirma que a inquietação com a formação de professores/as no Brasil surgiu logo após a independência do país, pois havia discussões para a implementação da instrução popular, consequentemente, uma melhor formação para os/as docentes. Scheibe (2008) acrescenta que as Escolas Normais foram as primeiras instituições de formação de professores/as, as quais foram instauradas após o período da independência e visavam o cuidado com o ensino elementar. Porém, somente após a Proclamação da República foram efetivadas as ações para a formação de professores/as, a qual foi permeada por fundamentos empiristas e concentrava-se no domínio do conteúdo e na observação de professores/as experientes para propiciar aprendizado aos/as estudantes.

No Brasil, durante a República Velha (1889-1930), sucedeu a ampliação das escolas normais, entretanto, o quadro político, social e econômico daquele período não permitiu a expansão da educação escolar, pois o sistema de governo descentralizado e o estado oligárquico subalternizado aos interesses da classe dominante resultaram no desenvolvimento desigual de

diferentes regiões do país, impactando na organização dos sistemas de ensino. Sobre isso, Romanelli (1986) aponta que existiu a dualidade do sistema educacional brasileiro, de um lado a sociedade escravocrata e de outro a centralização e descentralização do poder. Isto é, uma divergência entre a educação atribuída à camada popular e à classe elitista.

O sistema federalista havia permitido autonomia a Estados e ao Governo Federal, dessa maneira, um não interferia na jurisdição do outro, isso acarretou ações independentes e disparidades, gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional brasileiro. Surgiram algumas reformas, tais como Reforma Benjamin Constant, Reforma Rivadávia e Carlos Maximiliano, ambas buscavam solucionar a desorganização do sistema, entretanto, não tiveram êxito e sim caráter procrastinador, pois não alteraram a estrutura, mantendo-se a base educacional da época.

A produção econômica movida pelo país durante a República Velha era centrada na produtividade cafeeira, oligárquica e latifundiária, com isso o pensamento republicano foi sendo consolidado com a ascensão da burguesia, com o início da industrialização e com o processo de urbanização, resultante da migração para os centros urbanos, fatores ligados à produção de café. O ideário republicano nutria o projeto de ver um novo Brasil, porém com resquícios do passado monárquico que se baseava na desigualdade social, estendendo os privilégios à classe dominante e desprezando a classe popular.

Vieira e Gomide (2008) declaram que na Reforma Benjamin Constant e na Reforma Rivadávia Correia foi existente a influência positivista na organização da sociedade, sobretudo na instrução pública, fato que culminou com a desconsideração das singularidades de cada região do país, causando impacto na docência com a predominância de carência de professores/as e a baixa qualificação na formação.

A reforma da instrução popular paulista foi o marco inaugural para a implementação da escola-modelo em anexo à escola normal. Com essa novidade, pensou-se em organizar as escolas, e, também, em uma formação robusta aos/as professores/as por meio da instrução de processos pedagógicos modernos conforme a realidade, e isso possibilitaria docentes melhor preparados ao aprimorar o ensino e torná-lo mais eficiente. A reforma se estendeu pelo estado de São Paulo e, posteriormente, pelo país, se constituindo como modelo. Sendo assim, conforme Borges, Aquino e Puentes (2011), a escola foi reformulada através de recomendações para melhorar os conteúdos curriculares, ressaltando as atividades práticas de ensino e consolidando a vinculação entre Escola Normal e Escola-Modelo.

Corroborando com essa lógica, Scheibe (2008) afirma que o processo de reorganização da escola normal de São Paulo efetivou mudanças no currículo e estendeu o

tempo de curso, estabelecendo o ensino primário em oito anos divididos em dois cursos: elementar e complementar, além da criação de um curso superior em anexo à escola normal voltado para a formação de professores/as que atuariam em escolas normais e ginásios. Borges *et al* (2011) declaram que, na primeira década do século XX, emergiu a preocupação acerca da formação de professores/as para atuar no ensino secundário.

Costa *et al* (2020) apontam que na década de 1920 teve início as disputas ideológicas e políticas no Brasil com base na escolanovista e no conservadorismo. Naquele cenário, os conservadores eram tradicionalistas favoráveis à educação religiosa, humana e intelectual e confrontavam seus interesses com os grupos liberais. Coelho (2020) expressa que os liberais foram inspirados pela escola nova, desejavam a democratização do ensino e defendiam a escola dualista com reações ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional. Vale salientar que na realidade brasileira atual, após cem anos, temos conservadores e liberais convergindo nas ideias e nos interesses com agendas políticas e econômicas voltadas para atender ao mercado capitalista e o setor produtivo.

Durante a República Velha, a educação e a formação de professores/as eram permeadas pela concepção positivista sob a percepção que, para formar novos/as professores/as, seria essencial estruturar os currículos com sistematização de conteúdos científicos e preparação didático-pedagógica. Naquele contexto houve a valorização de disciplinas científicas e de atividades práticas acerca do trabalho docente, entretanto, alguns objetivos não foram atingidos, tais como, valorização pedagógica-didática na formação docente e a natureza complementar do ensino.

Para Nunes (2007) existiu a dualidade na formação de professores/as entre as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias, pois não foi efetivado o caráter complementar conforme idealizado previamente. O ensino primário público expandiu-se e instituiu a organização das escolas normais pelo país associadas à iniciativa estatal e privada, principalmente em instituições católicas. Com a expansão das escolas primárias, os cursos normais foram sendo ampliados de modo diversificado pelas instituições formadoras, estatais e religiosas, assim como as modalidades primária e secundária.

4.1 O Avanço do Capitalismo no Brasil e o contexto das reformas na educação

Gatti e Barreto (2009) afirmam que nas primeiras décadas do século XX houve o mínimo fomento à escolarização que era destinada à minoria. Saviani (2009) acrescenta que, após as três primeiras décadas do século XX, o modelo de escolas normais não proporcionou

avanços significativos e foi perceptível o padrão dominante com foco no domínio de conteúdos a serem transmitidos. Portanto, a proposta reformadora foi sendo extenuada, pois o processo centrava-se na transmissão de conhecimentos científicos, não alcançando as reais necessidades da sociedade.

Segundo Costa *et al* (2020), a República Velha representou o mínimo progresso na educação, pois foi um período governado por militares e oligarcas ruralistas sem participação popular. De acordo com Vieira e Gomide (2008), o ano de 1930 foi marcante para a organização política e econômica do Brasil, pois ocorreu definitivamente a implantação do capitalismo. Romanelli (1986) diz que aquele ano foi o ápice de um encadeamento de revoluções e movimentos armados que se empenhavam em possibilitar rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica.

Na era Vargas ou República Nova (1930-1945), houve a implementação e o progresso industrial e a urbanização no Brasil, além do avanço do capitalismo que apresentou a necessidade de aumentar o sistema de ensino, consequentemente, a ampliação da escolarização que se deu em crescimento acelerado, surgindo a escola de massa. Logo, houve aumento da procura pela formação docente, pois a partir desse período se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (pensamento da Escola Nova).

O Estado Brasileiro se estabilizou ao efetivar sua inserção no sistema capitalista, com isso, as influências e as intervenções foram sendo constituídas e exigidas a estruturação de espaços para operacionalizar a instrução pública. A situação econômica demandou um novo ofício à escola a fim de atender às requisições para o desenvolvimento do país.

Com a publicação do Decreto 19.890/1931, conhecido por Reforma Francisco Campos, aconteceu a organização do ensino secundário que compreendia dois cursos seriados: fundamental e complementar com especificações de disciplinas a serem cursadas, a exigência de diploma de nível secundário para o ingresso no ensino superior.

Nessa perspectiva, Romanelli (1986) afirma que a Escola Nova estimulou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual foi expedido em 1932 e assinado por 26 educadores. O documento publicado defendia a educação obrigatória, pública e gratuita, além de atentar para a responsabilidade do Estado pela educação nacional ao reconhecer o dever de assegurar de forma igualitária a todas as camadas sociais que buscassem a escola pública, além de idealizar o fim ao modelo dualista e lutar contra o empirismo dominante, demonstrando a necessidade de resolver os problemas educacionais por meio de métodos científicos.

Para Vieira e Gomide (2008), o manifesto apresentava a educação como um problema social, logo, designaram o método científico como forma de mudança na condução dos aspectos pedagógicos e da formação docente, de modo que estudantes, por meio de seus objetivos e suas habilidades, pudessem ser o ponto central da educação. A partir daí os conhecimentos em filosofia, psicologia e sociologia passaram a ser fundamentais no processo educativo.

O Manifesto representou a ideologia dos renovadores, como compromisso e tomada de consciência, além de análises diante das incoerências do período; no entanto, também demonstrou inconsistências ao apresentar uma concepção avançada de educação e suas relações com o desenvolvimento do país, de modo a romantizar os problemas educacionais e a compreensão da realidade brasileira sob uma visão liberal e idealista dos educadores do século XIX. Cabe destacar a contradição existente entre a educação e o desenvolvimento, pois a aplicabilidade científica foi preconizada como ação isolada do plano social, político e econômico para a resolução do fracasso escolar e do analfabetismo altíssimo.

O Manifesto dos Pioneiros foi embasado por princípios da Revolução Francesa como liberdade, igualdade, fraternidade e democracia, e a ideologia liberal cumpria a função de revigorar a consolidação do estado brasileiro. Tal movimento tinha como propósito formar professores/as com conhecimentos fundamentados pelo ideário da Escola Nova, com a utilização do método intuitivo, sendo a escola espaço para experimentação dos avanços no campo da pedagogia à luz da filosofia positivista. O documento serviu para preservar a escolanovista e emergir como proposta de composição de um sistema educacional totalizante em defesa da escola pública.

Saviani (2009) acrescenta que em 1932 surgiu uma nova fase por meio da estruturação dos Institutos de Educação que tinham como meta o ensino e a pesquisa, perante a intensificação da escolanovista, dando origem a duas instituições: primeiro, o Instituto de Educação do Distrito Federal, localizado no Rio de Janeiro, sob idealização de Anísio Teixeira e direção de Lourenço Filho, em 1932; o segundo, o Instituto de Educação de São Paulo, constituído em 1933 por Fernando de Azevedo. Através do decreto 3.810/1932, Anísio Teixeira modificou a escola normal em escola de professores/as, pois julgava que as escolas normais haviam cometido falhas na efetivação de escolas de cultura geral e de cultura profissional.

Nessa perspectiva, o Instituto de Educação de São Paulo seguiu os padrões estabelecidos para as escolas de professores/as. Evidentemente, os institutos foram preparados para agregar as exigências da pedagogia que almejava se firmar enquanto ciência, já a escola

de professores/as buscava a consolidação como modelo pedagógico-didático de formação docente e objetivava a correção de erros das escolas normais.

Os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal converteram-se em estabelecimentos de nível superior, sendo agregados à Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e à Universidade do Distrito Federal, em 1935, respectivamente. Scheibe (2008) aponta que a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores/as foi realizada no Instituto de Educação da USP. Assim, beneficiou a formação de professores/as secundários, técnicos de ensino e professores/as da escola primária.

Evangelista (2002) afirma que o Instituto de Educação da USP possuía a incumbência de propiciar a formação técnica de professores/as cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, de Ciências e Letras, sendo extinta em 1938, por conspiração entre o governo federal e a igreja católica.

Scheibe e Daniel (2002) indicam que, por iniciativa de Anísio Teixeira, em 1935 foi fundada uma escola específica de nível superior para formar professores/as na Universidade do Distrito Federal, cuja localização era no Rio de Janeiro, e também teve curto período de duração, pois foi extinta em 1939. Contudo, o fim dos institutos se deu em decorrência da instauração da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a finalidade de viabilizar um modelo nacional para habilitar bacharéis e licenciados/as para os cursos ginasiais e secundários.

Saviani (2009) declara que o acréscimo de ensino superior nos institutos favoreceu a elaboração de cursos de formação docente para as escolas secundárias, a partir do Decreto nº 1.190/1939 que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Brasil, que serviu como parâmetro para as demais escolas de nível superior para a organização dos cursos de licenciatura, que tinham como meta a formação de professores/as para professorar disciplinas nas escolas secundárias, e dos cursos de pedagogia para formar docentes para o exercício da docência nas escolas normais. Esse Decreto deu origem ao “esquema 3+1”, que consistia em três anos de estudos e disciplinas voltadas para a formação específica e um ano para a composição didática. Vale destacar que o protótipo de formação docente em nível superior falhou com relação ao suporte às escolas experimentais.

No Brasil, em 1937, aconteceu a implantação do Estado Novo (1937-1945), estabelecido por Getúlio Vargas. Foi decretado um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, logo ocorreram intensas reformas no campo educacional. Nesse período, “as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação. A constituição de 1937 modificava substancialmente a situação pois deixava de

proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação” (ROMANELLI, 1986, p. 153). Portanto, a nova fase possibilitou um enfraquecimento do movimento renovador da educação. Em 1942 surgiram algumas mudanças no ensino realizadas pelo Ministro Gustavo Capanema; as reformas receberam o nome de Leis orgânicas do ensino, dentre as quais, a) Decreto-Lei nº 4.073/1942 sobre o Ensino Industrial, b) Decreto-Lei nº 4.048/1942 deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, c) Decreto-Lei nº 4.244/1942 denominada de Lei Orgânica do Ensino Secundário, e por fim, d) Decreto-Lei nº 6.141/1943 sobre o Ensino Comercial.

Palma Filho (2005) afirma que, com o Decreto-lei nº 4.244/1942, ocorreram algumas medidas como a reformulação do ensino primário, a fundação do ensino supletivo de dois anos que tinha como meta eliminar o analfabetismo, o planejamento escolar, os recursos da própria reforma e estruturação da educação, a construção da carreira docente, a regulamentação do curso de professores/as, e a reestruturação do curso secundário que se dividia em ginásial, com quatro anos de duração, e colegial que consistia em três anos divididos entre científico e clássico.

Os novos currículos escolares apresentavam-se com a predominância do enciclopédismo, com valorização da cultura geral e humanística. Romanelli (1986) revela que o decreto traduzia o momento político que o país atravessava com um regime autoritário e populista. O sistema vivenciava contradições, pois, à medida que tinha como base os princípios do populismo nacionalista e fascista, em contrapartida, existia o regresso da educação classista direcionada para a preparação de lideranças através de conteúdo literário, acadêmico, “humanista”.

Os decretos publicados no decurso do Estado Novo confirmavam o caráter dominante vigente, pois mantinham o dualismo presente na educação brasileira, em que existia um viés propedêutico para a classe dominante, e o ensino profissionalizante para a classe menos favorecida, atendendo aos interesses da burguesia que se estabelecia a época, além de atrelar valores ao nacionalismo totalitário.

Nesse sentido, estudantes provenientes da classe elitista passavam pelo ensino primário, secundário em dois ciclos, até o ensino superior (com ampla escolha de curso); já a camada popular tinha o percurso divergente e complexo, pois iniciava pela busca de uma vaga em escola pública, mesmo assim não era garantia de matrícula, para poder cursar o ensino primário. Em seguida, teria que ser admitido/a em exame preparatório para ingressar no ensino secundário ginásial, posteriormente, cursar o ensino secundário profissionalizante e, por fim,

quando possível, o ingresso ao ensino superior em um curso equivalente à habilitação no ensino secundário.

O governo no Estado Novo buscou fortalecer as intervenções do Estado na economia e na sociedade, consolidando a industrialização e a modernização conservadora do país. Com o desenvolvimento empresarial, industrial e o crescimento da burguesia, o Brasil deixava de ser fundamentalmente ruralista e oligárquico. Sendo assim, no período emergiu a necessidade de qualificar “mão-de-obra” para indústrias, comércios e serviços; desse modo, a educação serviu como meio para instruir e profissionalizar a classe trabalhadora, porém com restrito acesso ao ensino superior. O governo orientava a educação como forma de adestrar o pensamento através do ensino tradicional e não crítico, como também para condicionar o futuro profissional.

4.2 O fortalecimento da educação dualista e suas contradições

No período denominado de República Populista (1945-1964) foram publicados mais quatro decretos-lei: a) Decreto-lei nº 8.529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei nº 8.530, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei nº 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e d) Decreto-lei nº 9.613, em 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

De acordo com Saviani (2009), por meio do Decreto-Lei nº 8.530/1946, foi feita a orientação para a uniformidade na formação de professores/as, que se configurou com viés de escola profissional para os cursos normais e as escolas primárias em anexos conectando professores/as com a prática. Assim, o Curso Normal (1º ciclo), que possuía quatro séries, recebeu o nome de Escola Normal Regional, o qual equivalia ao curso ginásial, e o Curso Colegial (2º ciclo) tinha no mínimo três séries nos Institutos de Educação e era destinado para a realização dos cursos de especialização de professores/as, portanto, visava formar docentes para ministrar aulas no curso complementar primário, ensino supletivo, educação especial, desenho e artes aplicadas à música e ao canto, e de administração escolar, para capacitar diretores/as, orientadores/as e inspetores/as escolares.

Borges, Aquino e Puentes (2011) acrescentam que esse Decreto trouxe a nova estrutura do Ensino Normal. Dessa maneira, o curso ginásial (1º ciclo) compreendia currículos voltados para as disciplinas de cultura geral. Como as Escolas Normais anteriores, tão criticadas, o curso normal tinha como objetivo o ensino secundário em escolas normais

regionais, e o curso colegial contemplava todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930, com foco em formar regentes para o ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Romanelli (1986) ressalta que, com o Decreto, o currículo do curso normal (1º ciclo) apresentava incongruências, pois prevaleciam as disciplinas de cultura geral e não demonstrava o cuidado com as disciplinas de formação profissional. Por outro lado, o curso normal (2º ciclo) tinha um currículo diverso e específico. No entanto, não havia articulação entre o ensino normal e os demais níveis de ensino, além de um excesso de provas e falta de flexibilidade que limitava o acesso de estudantes do ensino normal ao ensino superior, sobretudo restringindo o ingresso a alguns cursos da Faculdade de Filosofia. Ademais, o decreto não admitia pessoas maiores de 25 anos no 1º e no 2º ciclo do ensino normal, fato que era incompreensível pois maioria dos/as professores/as do ensino primário já exercia a docência sem qualificação e com idade superior ao limite, com isso a legislação impedia o aperfeiçoamento e prosseguimento nos estudos.

Vale enfatizar que foi um momento marcado profundamente pelos conteúdos culturais-cognitivos em detrimento do aspecto pedagógico-didático, logo, o processo de ensino e aprendizagem era centrado na transmissão e na assimilação do conteúdo. Esse Decreto-Lei prevaleceu vigente até a promulgação da Lei nº 5.692/1971.

Romanelli (1986) afirma que a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) conduziu algumas modificações referente às Leis Orgânicas de Capanema. Com isso, o ensino secundário tornou-se menos enciclopédico e dirigido ao cotidiano, defendido pela Escola Nova. Contudo, a Lei, que regulamentava a educação brasileira e trazia princípios como a educação pública, gratuita e de qualidade, apresentou incompatibilidade com as ações executadas pelos estados que visavam atender a interesses privados, inclusive custeando bolsas de estudos a estudantes nas escolas privadas elitistas, em detrimento de promover e investir nas escolas públicas, pois era atribuição do Estado.

Existiram conflitos de interesses entre a Igreja Católica, de um lado, a qual defendia a escola privada e o ensino elitista e se posicionou contra a democratização da educação, e de outro lado, tinha o grupo que ficou conhecido como os Pioneiros da Educação, composto por estudantes, professores/as, intelectuais e líderes sindicais, os quais defendiam a escola pública. A educação pública, laica e direito de todos permitiria à classe popular engajamento político e poderia ser resistência à estrutura de poder da época, por isso não era interesse da Igreja Católica e de conservadores.

Melo (2018) considera que as políticas educacionais adotadas na época da ditadura militar incluíam a educação infantil ao ensino superior, como também a formação de docentes primários, a qual era concretizada após a conclusão do ensino normal ou em Institutos de Educação, já os/as docentes secundários concluíam seus cursos nas faculdades de Filosofia, Ciências ou Letras.

Scheibe (2008) assinala que a LBD de 1961 não trouxe transformações significativas para a formação de professores/as, pois foi produzida por meio de conflitos entre defensores/as do ensino público e defensores/as da iniciativa privada. Cabe destacar que o ensino normal colegial se manteve como espaço para preparação de professores/as do ensino normal ginásial, permanecendo o sistema dualista. A primeira LBD foi aprovada após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas em prol da educação pública. Entretanto, o primeiro projeto de lei foi entregue pelo presidente Eurico Gaspar Dutra ao Congresso Nacional em 1948. Após publicada, a lei teve vigência até a promulgação da segunda LBD em 1971.

4.3 A expansão do ensino público: uma formação deficitária e tecnicista

O período da Ditadura Militar (1964-1985) provocou mudanças estruturais na educação brasileira. Para Bittar e Bittar (2012), com o estabelecimento da burguesia urbano-industrial, a lógica do governo foi expandir a educação pelo país, pois a demanda econômica exigia o mínimo de escolaridade para que o Brasil crescesse economicamente. Todavia, a ampliação de escolas não se configurou agregada a um padrão de qualidade do ensino, mesmo assim, a classe popular ingressou em grande número na escola pública brasileira, sendo que o período anterior era acessível a minoria.

Segundo Aranha (2012), o regime militar estendeu a escola pública, e a educação tecnicista possibilitou a instrumentalização para a fixação da ideologia do Estado para o primeiro grau e o segundo grau, portanto, a escola foi um meio para a difusão dos princípios que respaldaram o golpe militar.

Sobre a Lei nº 5.540/1968, conhecida como Reforma Universitária, Scheibe (2008) indica que houve reformulação do ensino superior ao transformar o curso de pedagogia em habilitação técnica para a formação de especialistas em educação, e ao possibilitar o exercício da docência no curso normal e a habilitação em nível superior para docente do ensino primário.

Saviani (2009) acrescenta que a LBD de 1971 alterou a nomenclatura do Ensino Primário e o Ensino Colegial (científico e clássico – ensino médio) para Primeiro Grau e Segundo Grau, e isso ocasionou o fim das escolas normais tradicionais. Além do exposto, a lei

previa que a formação docente em nível superior se realizaria em cursos de licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos) para lecionar nas quatro últimas séries de 1º grau e de 2º grau. E o curso de Pedagogia, além de diplomar professores/as para habilitação específica de magistério, tinha a atribuição de formar os/as especialistas em educação (diretores/as de escolas, orientadores/as educacionais, supervisores/as escolares e inspetores/as de ensino).

Scheibe (2008) aponta que, com a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692/1971), houve uma intensa transformação na educação. A princípio, a formação de professores/as foi descaracterizada, pois o ensino obrigatório recebeu a denominação de Primeiro Grau, passando de quatro para oito anos, agrupando primário e ginásio.

Além disso, foi instituída a profissionalização no ensino de Segundo Grau, decisão que transformou a escola normal em uma das habilitações profissionais deste nível de ensino. Essa Lei instituiu que as licenciaturas fossem ofertadas através de habilitações específicas para o ensino do segundo grau e por meio de habilitações por área de conhecimento para o ensino de primeiro grau. A licenciatura por área apresentou a precariedade formativa, pois deu origem a professores/as polivalentes para atuar nas séries finais do primeiro grau e lecionar disciplinas como comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudo sociais e ciências.

Também, foi implantada a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau através do Parecer nº 349/1972 que organizou o professorado em duas modalidades básicas: a primeira com três anos de habilitação para lecionar até a quarta série, e a segunda com duração de quatro anos para professores/as até a sexta série. Para Saviani (2009), o currículo mínimo incluía o núcleo comum, sendo obrigatório em território nacional para todo o ensino de primeiro grau e segundo grau proposto a fim de assegurar a formação geral e uma parte diversificada, direcionada a formação especial.

A formação de professores/as para o antigo ensino primário foi limitada a uma habilitação isolada em meio a inúmeras outras, demonstrando um quadro de precariedade. Nessa perspectiva, emergiu a necessidade de formar docentes com atribuições específicas para desempenhar o acompanhamento do ensino, daí ocorreu a fragmentação das atividades, ocasionando a divisão do currículo que atingiu a formação pedagógica fragmentada na base e nos estudos correspondentes às habilitações.

Ainda em 1972, houve a normatização da Habilitação Específica do Magistério (HEM) para o ensino de segundo grau, desse modo, ela foi estruturada em dois eixos: a) curricular, destinado à formação geral por meio das disciplinas comunicação e expressão,

estudos sociais e ciência e b) formação especial com base nos fundamentos da educação, da organização e do funcionamento do primeiro grau e da didática, que incluía a prática de ensino.

Para Costa *et al* (2020), o caráter tecnicista dos cursos teve como consequência o esvaziamento teórico da formação, eliminando características da pedagogia como a investigação do fenômeno educativo. Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que a composição curricular proporcionou um currículo desmembrado e apressado, com uma formação rápida de docentes e em massa, já que existia a carência no cenário.

Já Saviani (2009) informa que, visando solucionar dilemas na formação docente, em 1982, o Governo Federal, em parceria com Estados, elaborou um projeto denominado Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com foco em revigorar a escola normal e a HEM. No entanto, o projeto teve descontinuidade devido ao fato de não ter tido aproveitamento de docentes formados pelos centros em atuação nas escolas públicas.

Isto posto, naquele contexto a educação foi extremamente idealizada pela pedagogia tecnicista com ações de reprodutividade, inspirada pelos valores da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Essas intervenções podem ser constatadas com a variedade de disciplinas no currículo escolar, que resultaram em prejuízos para a formação geral e na contribuição para a formação docente deficitária. A educação pública ficou mais próxima à economia, logo, a serviço de interesses do capitalismo; isso acarretou a criação do ensino profissionalizante, favorecendo a privatização do ensino e a divisão do ensino conforme as classes sociais.

4.4 Da esperança da reestruturação educacional ao avanço do capitalismo na educação brasileira

Em meados da década de 80, período considerado como a redemocratização do Brasil, iniciou-se o movimento de reformulação das licenciaturas, exclusivamente referente ao curso de pedagogia, e tinha como objetivo a construção de uma formação nacional padronizada de profissionais da educação direcionada para a qualidade social. Esse movimento de reestruturação teve como princípio a docência, para fundamentar a identidade profissional da educação, e foi apoiado na Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, apesar de vestígios da opressão do regime militar.

Houve uma ruptura com a Pedagogia Liberal Tecnicista na educação a partir de pesquisas elaboradas por educadores/as acerca da formação de professores/as, as quais ressaltavam: a) o progresso para a criticidade com direção a emancipação; b) o contexto social

e histórico da formação; c) a carência de uma formação ampla com domínio e entendimento da realidade para possibilitar intervir na educação, sobretudo na escola pública, contribuindo com a transformação da sociedade; d) a necessidade de sobrepujar as dicotomias existentes e de progredir no sentido de democratizar a educação e as novas produções coletivas.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal (CF88), que contém um capítulo destinado à educação. Sobre isso, Cury (2002) afirma que a CF88 possibilitou que a LDB manifestasse a educação básica a nível nacional e articulada a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; a CF88 também ressaltou a perspectiva de Estados e de Municípios para a consolidação de um sistema único de educação básica, com destaque à ideia de desenvolvimento do/a educando/a nas etapas sequenciais.

Desta forma, ao reconhecer a relevância da educação escolar e a intencionalidade, definiu que: “A educação, 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, p. 119). Contudo, a LDB, no artigo 22, acrescentou o termo “e em estudos posteriores”.

Scheibe (2008) declara a existência de mobilizações para reorganizar o curso de graduação em pedagogia, com o objetivo de adequar a formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como requisitar a formação de ensino superior a todos/as profissionais da educação.

Ademais, em 1990, foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) através de um movimento que objetivava uma formação baseada em um currículo comum para a concepção básica de formação; e a discussão a nível nacional permitiu mudanças nos currículos, nas metodologias e em aspectos pedagógicos nas instituições formativas. Entretanto, o tradicional esquema 3+1 permaneceu apresentando desconexão entre os conhecimentos específicos e saberes pedagógicos.

O período da Ditadura Militar resultou no crescente aumento da inflação e no endividamento do Estado Brasileiro, decorrente de empréstimos externos que tinham como finalidade modernizar a economia do país aos novos referenciais da globalização e avançar com os interesses do capital. Desde essa época, a economia passou a conduzir as políticas educacionais, portanto, a educação está subordinada a uma agenda global de interesses econômicos, políticos e culturais externos.

A cartilha de orientações dos países centrais consistia em interesses e em adequações que países periféricos teriam que cumprir, para liberação de empréstimos e recebimento de investimentos de órgãos internacionais, com ênfase ao Banco Mundial.

Cabe evidenciar que o Brasil, na década de 90, foi permeado pelo redirecionamento do Estado fundamentado no ideário neoliberal. A Contrarreforma do Estado Brasileiro ocorreu no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob fortes interferências propostas pelo Consenso de Washington, realizado em 1989, com discussões para reformas consideradas pertinentes na América Latina; com recomendações que evidenciavam a flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção e do investimento financeiro, e a desresponsabilização do Estado, no que concerne a suas atribuições sociais e da regulação social entre capital e trabalho. Daí então, deu-se início à expansão e à ascensão do neoliberalismo, com reformas educacionais caracterizadas pelo neoconservadorismo na educação brasileira.

Acerca das reformas educacionais propostas, Peternella, Borges e Da Silva Neto (2020) certificam que as transformações existentes desde a década de 1990 marcam extremamente a educação brasileira, pois há a determinação para que os governos detenham comprometimento em retomar e em garantir a política educacional, ao comprovar que os objetivos e as metas estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos sejam alcançados, defendidos e atinjam a parceria com agências, instituições regionais e internacionais.

Sobre isso, Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam que, com a publicação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, em 1990, pode-se constatar que desde então a educação passou a ser considerada como atividade formadora, com capacidade para transformar o ser humano e ainda sendo capaz de adaptar-se a qualquer situação. Ademais, podemos analisar as parcerias firmadas entre a Sociedade Civil e Educação, com o caráter mercadológico no campo educacional.

Após isso, em 1993 foi instituído o Plano Decenal da Educação para Todos, no Governo Itamar Franco, e o Planejamento Político Estratégico do MEC, no de FHC; tais documentos evidenciaram o papel da escola e a existência da transferência de deveres do estado para a sociedade civil, permitida pela municipalização da educação.

Em 1996, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394) em um panorama marcado por debates, discussões, concepções e transformações de paradigmas, mas que inicialmente houve influências do período militar. Saviani (2009) aponta que, em razão dos movimentos pós-ditadura militar, surgiram expectativas de educadores em torno da formação docente; contudo, a LDB não correspondeu, pelo fato de o modelo de

formação proposto pela LDB ser oposto ao movimento que era construído para articular concepções, com a intenção de superar as tradicionais dicotomias, ao buscar a associação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes específicos e sistematização curricular.

Outro ponto importante, foi o baixo nivelamento da formação ao permitir que Instituições Superiores pudessem ofertar nível superior com formação curta e rápida. Scheibe (2008) considera que, a partir dessa Lei, o curso de pedagogia ficou restrito a algumas funções como: administração escolar, planejamento, inspeção escolar, supervisão e orientação educacional, desconsiderando que a pedagogia já formava docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

A terceira, e ainda vigente, LDB designou que os Institutos Superiores de Educação serão locais prioritários para a formação de todos/as os/as profissionais da educação, e para os cursos normais superiores exclusivos para a formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Isso culminou em um modelo de formação voltado para a qualificação técnica, distanciando da produção de conhecimento. Costa *et al* (2020) afirmam que a LDB atual difere da LDB de 1961, pois estabelece outros critérios para a formação e atuação de professores/as em sala de aula, como a conclusão de cursos superiores em Universidades e Institutos Federais para o magistério na Educação Básica.

Scheibe (2008) diz que a atual LDB, em seu artigo 61, estabelece dois eixos para a formação docente: a) vínculo entre teoria e prática, pois visa a inclusão de capacitação em serviço e b) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Os artigos 62 e 63 tratam dos requisitos necessários para a formação docente e atuação na educação básica, como também das instituições formadoras. Nesse sentido, Borges *et al* (2011) afirmam que foi atribuída às Universidades a organização de cursos de formação de professores/as, em conformidade com seus projetos institucionais, em modalidade de licenciatura plena, facultando a incorporação aos Institutos Superiores de Educação (ISE's).

Gatti e Barreto (2009) consideram que os Institutos ofertaram a possibilidade de integração comum na formação docente para diferentes níveis de ensino e especialidades; dessa forma, institucionalizou a escola normal superior no âmbito dos ISE's, resultando em uma nova feição de formação docente que buscava substituir a fragmentação de cursos existentes. Scheibe (2002) afirma que as regulamentações subsequentes e resultantes da LDB evidenciaram o objetivo de produzir um modelo de formação docente independente de uma formação de nível superior, com foco na preparação técnica e profissionalizante.

Borges, Aquino e Puentes (2011) reforçam que, na época em que a LDB foi promulgada, existia um grande número de professores/as com formação de ensino médio

atuando no magistério. Logo, a lei fixou o prazo de 10 anos para adequação às novas regras pelos sistemas de ensino, assim sendo, percebeu-se a evidência de superar a fragmentação dos currículos de formação e a garantia de maior articulação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 1/99, ratificando a proposta de estrutura formativa baseada nas diretrizes da LDB, e apresentou a preocupação com a qualificação de professores/as e com a formação de formadores/as, exigindo a titulação de mestrado e doutorado com dedicação exclusiva e experiência na educação básica.

Borges, Aquino e Puentes (2011) apontam que, após a publicação dessa resolução, foram criados cursos de licenciaturas independentes, perdendo a articulação prevista na LDB, como também, ocorreu a liberação de cursos de formação docente isolados a serem realizados em Escolas Normais Superiores; desse modo, enfraqueceu-se a organização da formação de professores/as, preterindo a orientação das diretrizes nacionais acerca do processo formativo.

4.5 O avanço neoliberal e a iniciativa privada atuando na educação brasileira

Em 2001, foi instituída a Lei nº 10.172, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, demonstrando a necessidade de aprimorar a qualidade do ensino e a adoção de uma política de formação inicial para docentes. Todavia, existiram dilemas para implementar ações de valorização do magistério, pois existiam falhas na elaboração da formação inicial, uma vez que ainda predominavam resquícios de uma educação tradicional e tecnicista. No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), em conformidade com o Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer nº 9/2001 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica. Esse documento foi construído através de diálogos e de debates com educadores/as em audiências públicas.

Porém, após sua publicação, percebe-se na normatização que as diretrizes não buscavam melhorar a escolarização da população, tampouco resolver dilemas da educação, e sim foram determinadas pela imposição mundial em torno da economia, que apresentava a ideia de ser indispensável ter profissionais qualificados/as para o país estabelecer-se na economia global, ampliando o reconhecimento da educação para o desenvolvimento sustentável e para superar as desigualdades sociais.

No ano de 2002, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores/as da Educação Básica em diferentes níveis; assim, foram efetuadas adaptações nos currículos de formação docente, demonstrando a inquietação com o desenvolvimento de competências necessárias aos/as docentes para lecionar na educação

básica. Borges, Aquino e Puentes (2011) indicam que as DCN's tiveram como meta a formação e a pesquisa, a fim de compreender o processo construtivo do conhecimento e de orientar o processo de aprendizagem pautado na concepção ação-reflexão-ação para solucionar problemas.

Gatti e Barreto (2009) entendem que as DCN's são um documento norteador para embasar as demais diretrizes curriculares específicas por área. Contudo, percebeu que os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente não concretizaram as instruções em seus currículos, pois podemos constatar nos cursos de licenciaturas uma fragmentação de componentes curriculares em horas-aulas, com baixa conexão com disciplinas pedagógicas-didáticas e com a realidade da escola. Nesse contexto, existe uma incoerência nas instituições formadoras, as quais contrariam as diretrizes quanto à articulação entre sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino, a fim de proporcionar a prática e a experiência escolar e uma formação crítica.

Sob o Parecer CNE/CP nº5/2005 foram elaboradas DCN's para o curso de Pedagogia, que ampliaram as atribuições do curso de pedagogia para formar docentes para lecionar na educação infantil, no ensino fundamental I, em cursos de magistério, na educação profissional e atuar em cargos de gestão e de avaliação de sistemas de ensino. O documento também descreveu princípios, objetivos, finalidades, duração e estrutura curricular do curso. No entanto, as DCNs foram alvo de críticas e de debates em decorrência das habilitações ofertadas e contrárias à LDB 9.394/96 com relação à formação dos/as especialistas.

Posteriormente, discussões foram elaboradas à Resolução CNE/CP nº 1/2006 que definiu o curso de Pedagogia como licenciatura. Scheibe (2008) afirma que os Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e a Resolução CNE/CP 01/2006 marcaram o fim de embates acerca da formação e do campo do conhecimento da área destinada à licenciatura de docentes para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2007, o Governo Federal publicou três documentos: Decreto nº 6.094/2007, denominado de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Portaria Normativa nº 10/2007; todos os referenciais foram frutos de acordo entre Estado e Sociedade Civil, com foco em proporcionar melhorias no campo educacional. Todavia, o Plano de Metas expressou a ação ativa da iniciativa privada no planejamento e na feitura das políticas educacionais. De acordo com Saviani (2008), o plano não considerou as histórias de lutas e de resistências de educadores/as em décadas anteriores, constituindo-se com maior participação da sociedade civil, principalmente de grupos empresariais que determinam os percursos da educação.

Para Reis, André e Passos (2020), a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007, por meio MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve a finalidade de efetivar o PDE, com a premissa de fomentar a iniciação à docência de licenciandos/as nas Instituições Federais de Ensino Superior. Gatti, Barreto e André (2011) confirmam que o PIBID pode ser visto como um programa que possui o objetivo de fomentar a conexão entre universidade, escola e docentes em formação inicial e continuada. E essa articulação desencadeou outros dispositivos legais, recomendados pelo governo federal em parceria com o MEC, resultando no Decreto nº 6.755/2009, que instaurou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e condicionou a atuação da CAPES no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de docentes. Inicialmente, o PIBID foi implantado em instituições públicas e desde 2013 foi estendido para instituições privadas.

Na concepção de Reis, André e Passos (2020), o Decreto nº 6.755/2009 apresentava a preocupação com a formação docente como compromisso político, ético e social, além de buscar conectar teoria e prática no processo formativo ao associar os saberes científicos e o campo de atuação; desse modo, as escolas de educação básica foram consideradas como *locus* essenciais para a formação inicial de docentes. Ademais, tinha como meta a melhoria da qualidade da educação básica pública e a valorização de professores/as por meio de intervenções na formação inicial e continuada com incentivo ao ingresso, a continuidade e avanços na carreira profissional.

Para Borges, Aquino e Puentes (2011), o decreto objetivava a organização da formação inicial e continuada de professores/as em colaboração entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios para ampliação nas redes públicas de educação básica. Além disso, orientava a expansão e a oferta para cursos de formação inicial e continuada para professores/as pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a criação de fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente e a concessão de bolsas de estudos para pesquisas, tendo sido aprovada pelo MEC através do plano estratégico.

Gatti e Barreto (2009) declaram que as propostas apresentadas no decreto tinham o intuito de dar respostas a dilemas enfrentados, em décadas anteriores, sobre a formação de professores/as ao articular ações interinstituições, organização dos currículos e processos formativos, e analisar os próprios processos formativos.

No ano de 2013, o governo federal aprovou a Lei nº 12.796 que alterou artigos da LDB 9.394/1996, expondo um equívoco referente à formação de professores/as ao relatar requisitos necessários para atuação na educação básica. Isto é, o artigo 62 da LDB dá ênfase à

aceitação de docentes com habilitação em nível superior, diferentemente da lei de 2013 ao dispor que docentes em nível médio poderão ser admitidos/as para lecionar na educação básica. Nesse sentido, Reis, André e Passos (2020) assinalam “um retrocesso de uma década de discussões e debates [...] ao manter, para a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal.”

O debate em torno da formação de professores/as avança na esfera federal, visto a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 13.005/2014 com validade de 10 anos (2014-2024), e o atraso de quatro anos com relação ao PNE (2001-2010) anterior. Reis, André e Passos (2020) informam que o PNE foi amplamente discutido em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), contudo, sofreu alterações na Câmara dos Deputados sob o ideário privatista de parlamentares liberais e conservadores que visaram assegurar as ambições nas políticas educacionais, a fim de permitir a educação pública ao mercado, ou seja, atender os interesses do setor privado.

A lei 13.005/2014 foi inserida em uma historicidade permeada por contradições e obrigatoriedades do capital em crise estrutural, que visa dar continuidade às políticas educacionais direcionadas por órgãos internacionais, no contexto que exige medidas para agregar à educação ao investimento do capital. Com isso, estimula o financiamento público para instituições privadas, torna a educação um empreendimento lucrativo e diminui a intervenção do Estado ao cumprir seu ofício legal com a educação em empregar investimentos necessários à área.

De fato, é inegável que as metas estabelecidas no PNE (2014-2024) vigente indicaram uma iniciativa relevante para a (re) estruturação de políticas educacionais no país, pois as metas 15 e 16 reforçam a formação em nível superior para todos/as os/as docentes da educação básica, sobrepondo-se à Lei nº 12.796/2013. Na meta 15 tem uma estratégia que recomenda a valorização das práticas de ensino, de acordo com o PIBID. A meta 16 fixa o prazo de 10 anos para que 50% dos/as professores/as da educação básica sejam portadores de diploma de pós-graduação.

Efetivamente, em sete anos de vigência do PNE (2014-2024), a educação obteve avanços lentamente com 20 metas ainda para serem cumpridas. Quanto à formação docente, cresceu a quantidade de professores/as com títulos de pós-graduação, porém, ainda há carências na formação que precisam ser superadas, tais como, o Estado deve assegurar condições favoráveis (licenças e bolsas de estudos) para que docentes possam ter acesso e dedicação a programas de pós-graduação. Nessa situação específica, o Estado não tem cumprido com a

normatização do PNE. Há, ainda, a necessidade de ampliação de acesso à formação continuada, consequentemente, fomentar a profissionalização docente e a valorização do magistério.

Em 2015, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, ao analisar minuciosamente os estudos e os debates acerca das normas gerais e das práticas curriculares existentes nas licenciaturas, assim como a situação de professores/as diante da profissionalização com ênfase a formação inicial e continuada; além disso, reafirma a possibilidade de articulação dos cursos de formação docente com a escola.

Reis, André e Passos (2020) assinalam uma crítica sobre a formação inicial em Instituições Privadas de Ensino Superior que, de modo geral, priorizam o ensino e minimizam a pesquisa e a extensão. O debate em torno desse parecer originou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que manifesta a concepção e os princípios que determinam a convicção de uma base nacional comum para a formação de professores/as. Conforme apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), essa resolução teve seu prazo de implantação adiado por três vezes, em decorrência da troca do governo (processo de impeachment), fato que culminou no enfraquecimento de algumas instituições na discussão dos seus currículos e na organização de propostas curriculares com base na nova legislação. Além disso, as diretrizes correram riscos de serem revogadas devido ao cenário político educacional daquele período de transição e de instabilidade política.

No ano seguinte, foi homologado o Decreto nº 8.752/2016 sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em concordância com o PNE (2014-2024) e com os Planos Decenais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, além de ter sido revogado o Decreto nº 6.755/2009. Conforme Dourado (2016), para atender a meta 15 do PNE, foi implementada a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica que busca uma maior organização da formação docente nas instituições formativas. Dessa forma, propôs-se, por meio de planejamentos estratégicos, programas (PIBID e Residência Pedagógica) e ações integradas e complementares para a formação inicial e continuada em regime de colaboração entre sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino e os/as profissionais.

Em 2017, foi promulgado o Decreto nº 8.977, o qual apresenta atribuições da CAPES com a formulação de políticas e o desenvolvimento de ações que embasam a formação de profissionais da educação básica, por meio de programas de formação inicial e continuada de maneira articulada e colaborativa entre os sistemas de educação básica e da educação superior com pós-graduações, a fim de implantar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a promoção e o suporte a estudos, pesquisas

e avaliação necessários para o aperfeiçoamento dos currículos de formação do magistério, material didático e projetos inovadores.

A CAPES, por meio da Portaria nº 38/2018, implementou o Programa Residência Pedagógica (PRP) com a intenção de conectar Universidade e Escola como forma de incentivar a articulação entre teoria e prática, o acompanhamento da formação inicial e continuada de professores/as e o desenvolvimento de estudos e de pesquisas em educação. Tal como o PIBID, o PRP é oferecido a Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior. O PRP foi vinculado a BNCC através da Portaria nº 259/ 2019, simultaneamente com o edital da CAPES 01/2019 que busca a promoção dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura apropriada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as para a educação básica e determina a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores/as da Educação Básica; portanto, é nítida a associação entre a Política Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica com a BNCC, ao determinar que a formação docente presume o desenvolvimento de competências específicas e de aprendizagens fundamentais para os/as discentes.

Reis, André e Passos (2020) afirmam que a resolução passou por revisões e contrapôs às conquistas do movimento de educadores/as acerca das diretrizes precedentes. Com isso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) posicionou-se em defesa da preservação das propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, pois considerou que a nova resolução acarretaria na perda do caráter público das políticas públicas, no sentido de haver o remodelamento para a lógica privatista e mercadológica na formação com determinações às licenciaturas, em torno das competências e das habilidades individuais, em detrimento de um projeto coletivo de educação.

Outro ponto citado pelas autoras corresponde à formação de professores/as única em território nacional, texto que contradiz a autonomia prevista na CF88, artigo 211, e a concentração nas orientações da BNCC designando uma simplificação na historicidade da educação nacional, visto que desconsidera a autonomia do/a docente e a capacidade de tomada de decisões das escolas conforme suas realidades existentes.

Bazzo e Scheibe (2019) e Silva (2020) consideram essa resolução como retrocesso diante de modestos avanços adquiridos por meio de alterações, realizadas pelas diretrizes anteriores, acerca da formação de professores/as. Gonçalves, Mota e Anadon (2020) apontam que a resolução estabeleceu diretrizes que foram criticadas por instituições acadêmicas e pela

comunidade universitária, por conta da ausência de debate para a construção das ideias e por demonstrar um caráter pragmático para formação docente.

As recentes mudanças curriculares nos cursos de formação de professores/as integram um panorama histórico de reformas educacionais sucessivas desde a década de 90, incluídas em um extenso avanço de medidas neoliberais na América Latina e no Caribe, que possui como foco a ampliação da Educação Básica. Com isso, permite-se observarmos sucessivos processos de continuidade e de descontinuidades na educação, sobretudo no que tange à formação inicial e continuada de professores/as.

Nessa perspectiva, Gatti e Barreto (2009) atentam que toda proposta inovadora tropeça nos interesses instituídos e no conservadorismo, gerando dilemas para analisar, de forma coletiva e integrada, a instalação de um novo protótipo para avanços qualitativos nos cursos de formação, com análises do exercício pedagógico e didático desenvolvido nas escolas e nas universidades de formação docente.

Vale salientar que, desde a década de 1990, podemos constatar o avanço da iniciativa privada ao revestir políticas públicas educacionais, e exigir de docentes e discentes o desenvolvimento de competências e de habilidades particulares como maneira de adequação às demandas do mercado de trabalho.

As políticas e atividades que tenham como meta o aperfeiçoamento da formação de professores/as necessitariam ponderar um alicerce entre saberes teóricos e práticos específicos para o exercício da profissionalização docente, de modo que docentes possam se aprimorar a fim de operacionalizar os conhecimentos em contextos pertinentes para a análise crítica, a ação consciente e a reconstrução de processos a partir de seus conhecimentos e de suas práxis.

No próximo capítulo, foi realizada uma averiguação acerca das determinações impostas pelo Banco Mundial para a educação escolar na América Latina, no Caribe e, sobretudo, no Brasil. Assim, podemos destacar as influências de órgãos multilaterais no processo educativo de países periféricos, os quais buscam a efetivação de intervenções de cunho econômico e político-ideológico, para orientar a educação diante de seus interesses em expandir sua dominância no mundo global e sua ideologia capitalista sob o neoliberalismo.

5. O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A concepção do Banco Mundial (BM) e de outros organismos internacionais se concentrou em garantir a retomada dos países subdesenvolvidos ao trajeto de desenvolvimento com o itinerário a modernização, incorporando preceitos econômicos, políticos, culturais e sociais, sob a forte influência do neoliberalismo, e em assegurar a concentração no mercado financeiro, sobretudo no crescimento econômico, além de corroborar com as condições expostas pelos grandes credores mundiais.

Em um cenário de crise estrutural do capital, especialmente a partir da década de 1970, o BM buscou a ampliação da ideologia capitalista através da acumulação do capital, demonstrando a soberania diante dos países periféricos ao intervir em suas estruturas organizacionais, na economia e, principalmente, na educação formal. Desse modo, os capitalistas trataram de difundir a ideologia da globalização como alternativa para transpor as crises do petróleo, da dívida externa, da alta inflação e o caos nos países.

O sistema capitalista vive suas crises estruturais, e desde a década de 1970, se consome do neoliberalismo como instrumento político e ideológico capaz de sobrepujar a crise. A ideologia neoliberal reforça a concepção de Estado mínimo para atuar em políticas sociais que resultam em serviços instáveis a classe trabalhadora, sendo assim, favorecendo o ingresso da iniciativa privada em políticas públicas. Em contrapartida, preconiza um Estado robusto ao colaborar para o progresso e a evolução do capital.

No que concerne às influências neoliberais nas políticas públicas, a política de educação não ficou isenta e foi vista como um instrumento de consolidação da hegemonia do capital, incidindo nela fortes rebatimentos neoliberais. De acordo com Saviani (2007), a concepção produtivista da educação teve origem mediante os interesses do neoliberalismo econômico, que busca a adequação da educação escolar às demandas do mercado e ao pensamento do setor produtivo. Mészáros (2008) também afirma que a educação sofre mudanças tendo como base as exigências de um mercado em constante competitividade, a fim de atender aos interesses do capital.

Nessa perspectiva, ao investigar criticamente, pode-se perceber que as políticas educacionais empreendidas no Brasil possuem fortes características de valores do neoliberalismo, os quais ratificam a exclusão, a seletividade, o individualismo e a competitividade, além de conhecimentos e de requisitos como eficiência, produtividade,

eficácia, flexibilidade, multifuncionalismo, tecnologia da informação, ou seja, exigências interessantes ao mercado globalizado.

Ao longo das três últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem sucedido de intensas (re)formulações e articulações alicerçadas em recomendações de Organismos Internacionais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e as Conferências e Fóruns Mundiais de Educação.

Corte, Sarturi e Nunes (2018) afirmam que, em um contexto mundial globalizado, tornou-se recorrente a intervenção desses órgãos internacionais nos países em desenvolvimento, especialmente no Brasil, ao propor reestruturações educacionais sob a ótica de que a educação necessita transformar-se para elevar sua qualidade, iniciando pela formação adequada aos/as docentes, pela eficiência da gestão escolar, e pela reformulação dos currículos, pois defendem que os currículos carecem de contextualização e há a necessidade de ampliação do acesso à escola, principalmente para a população desfavorecida.

Santos e Limonta (2014) apontam que o BM, por meio de documentos, recomenda a prioridade dos governos em prover investimentos na educação básica, pois essa instituição financeira compreende que, ao elevar o nível do ensino e a potencialização da aprendizagem dos/as estudantes, conseqüentemente, irão produzir mão-de-obra qualificada. Também sugere ações cooperativas com a iniciativa privada e o incentivo ao prosseguimento das políticas de avaliação instituídas nos últimos quinze anos, como elemento de mensuração do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as exposições do BM estão fundamentadas em indicadores, levantados por meio dos sistemas de avaliação que utilizam para monitorar os sistemas educacionais dos países periféricos, e constatar se estão seguindo as suas normas, sob os riscos de sofrerem sanções econômicas. Desse modo, o BM indica sugestões de mudanças em suas estruturas e organizações em diferentes setores da sociedade, sobretudo na educação, na saúde e na economia.

Evidentemente, o âmago do BM é a dedicação a um sistema de escolarização direcionado aos interesses do capital e na atribuição dos governos em efetuar diretrizes, através da extensão de políticas educacionais financeiras e administrativas coesas ao estímulo do ingresso e da participação da iniciativa privada.

A crise estrutural do capital alcança a educação rigorosamente, pois o sistema capitalista a compreende como ferramenta crucial para melhor formar o “capital humano” para o mercado. Portanto, a educação é constituída e remodelada com a finalidade de fornecer a mão-de-obra qualificada, barata e imediatista para o setor produtivo, perante o fortalecimento de discursos de uma melhor empregabilidade ao passo de uma precarização do trabalho e de exploração da educação pelo capital.

5.1 Banco Mundial: Origem, propósitos e transições

Em 1944 foi instituído o BM a partir da Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, a fim de firmar acordos para assegurar a harmonia entre as moedas nacionais dos países por meio de políticas monetárias, visando revigorar a economia mundial. Inicialmente, o foco do BM foi cooperar financeiramente com a reorganização dos países europeus destruídos em decorrência da Segunda Guerra Mundial, principalmente os países em desenvolvimento mediante auxílios de empréstimos.

Com o transcorrer do tempo e, sobretudo, a partir da década de 1950, em um cenário político e ideológico mundial marcado pela Guerra Fria, o BM direciona seu olhar para os países subdesenvolvidos da América Latina, da África e da Ásia, com vistas ao financiamento do desenvolvimento e à oferta de contributos monetários a fim de desenvolver as nações. Sendo assim, ficou evidente a ideia de expandir a ideologia capitalista sob a ótica da globalização, propagandeada pelo BM, para reunir e consolidar o bloco capitalista.

Sobre isso, Leher (1999) salienta que, mediante a doutrinação governabilidade-segurança como meio de reprimir o avanço soviético e a ideologia comunista na América Latina, foi idealizada a denominada Aliança para o Progresso de modo proposital, com o objetivo de agregar os aspectos políticos, econômicos e socioculturais dos países da América diante das investidas soviéticas.

Nessa perspectiva, o BM, em coparticipação com o FMI, prescreveu o programa como forma de organização estrutural oportuna aos interesses do sistema capitalista. Isto posto, o BM passou a controlar e a aplicar sanções econômicas às nações resistentes ou não alinhadas às diretrizes impostas, pois considerava as recomendações fundamentais para o crescimento econômico e para a solidez social e política.

Corroborando, Cruz (2003) destaca que o BM, sob o caráter neoliberal, tem como princípio a manutenção e a generalização dos modos de produção capitalista e, em decorrência disso, indica que os dilemas sociais são consequências do fraco crescimento social, político e

econômico dos países periféricos; entretanto, despreza as variáveis que interferem diretamente nas desigualdades sociais como a má distribuição de renda, a precarização do trabalho, a retirada de direitos trabalhistas, as altas taxas de juros, dentre outros que são fatores convenientes ao capital.

Leher (1999) ressalta que, durante a década de 1960, o panorama mundial requereu que o Estados Unidos modificassem suas operações na política externa, pois crescia uma ação dos países não alinhados com processos de descolonização, sendo concebido como ameaça à hegemonia econômica e à política norte-americana. Esse movimento de independência de alguns países despertou a preocupação no centro do capitalismo ao perceber que poderia reduzir sua influência mundial.

No entanto, o movimento de emancipação dos países em desenvolvimento poderia ter sido um obstáculo aos interesses dos Estados Unidos, porém, isso não se concretizou, pois os países periféricos foram afetados pela crise estrutural da década de 1970, conhecida como crise do petróleo, a qual causou apreensão social, aumento do desemprego e da inflação, consequentemente, elevando a desigualdade social, a fome e a pobreza extrema.

Diante de um cenário permeado por disputas políticas e ideológicas e crises, o BM promove reformulações e alterações administrativas e gerenciais com a finalidade de ser atuante em alguns países através de empréstimos financeiros, logo, mudou seu objetivo de agir em prol do progresso para centrar seu olhar para a pobreza-segurança. Os discursos voltam-se para a incumbência de reduzir a pobreza extrema.

A partir dessa época, os países em desenvolvimento, ao padecerem com a crise, decidem se aproximar dos Estados Unidos, que modificaram sua tática por meio de práticas indiretas inseridas por organismos multilaterais. Nesse contexto, o BM direciona seu olhar aos países que tinham inclinação ao comunismo, dando suporte a programas de saúde e ao controle de natalidade, além de estimular o ensino em escolas técnicas à medida que possibilitava transformações basilares na economia de países periféricos.

Desde essas mudanças que o BM passou a operar na educação de modo estratégico, orientativo e peculiar. Leher (1999) aponta que, estrategicamente, a troca de cargo de McNamara, ao deixar o Ministério da Defesa para comandar o Banco Mundial, viabilizou alterações no direcionamento da instituição financeira, pois a meta consistia em difundir sua ideologia pelo mundo, principalmente, na América Latina.

Com a Guerra Fria em andamento, o BM concentrou suas ações na educação através de intervenções que pudessem fortalecer suas convicções, ao reforçar a ideologia do capital como meta de expansão dos ideais capitalistas. Portanto, o plano aplicado consistia em

monitorar os processos educativos no sentido de bloquear a influência comunista, especificamente do marxismo na educação, na ampliação dos seus projetos para a educação e na interferência no setor econômico e sistema financeiro dos países em desenvolvimento.

Mendes Segundo e Jimenez (2015) afirmam que, a partir da década de 1980, o BM deu início à influência direta nas definições da política interna e na própria legislação dos países periféricos. O banco define reformas educacionais ao intervir no planejamento do sistema educacional e nas políticas sociais. Seguindo esse raciocínio, a economia, então, passou a orientar as políticas educacionais, tornando a escola um *locus* conveniente aos processos de modernização da economia periférica e as novas exigências da globalização.

Cabe enfatizar que a educação está subordinada a um compromisso mundial cercado de interesses econômicos, políticos, sociais e culturais externos. Nessa perspectiva, Antunes (2007) acrescenta que a educação na contemporaneidade é detalhada mediante deliberações oriundas de conferências supranacionais, protótipos, diretrizes e projetos engendrados por organismos internacionais. Logo, a composição de padrões globais no campo educacional desconsidera as disparidades locais.

Conforme apontam Mendes Segundo e Jimenez (2015), o BM é o sucessor da UNESCO no que cerne à administração de projetos sociais, especialmente na educação. Com isso, ao consolidar o ideário neoliberal nas políticas educacionais, o banco proporciona atenuação em custos sociais, provocando uma conexão entre educação e economia nos países em desenvolvimento. Portanto, o BM sucedeu o comando do financiamento da educação no sistema capitalista com o intuito de colaborar com o mercado globalizado. Nesse sentido, a educação pública foi tratada como instrumento de interesse do capital com vistas ao equilíbrio econômico.

A educação foi designada para oportunizar o crescimento e o desenvolvimento econômicos baseada na manifestação de erradicar a pobreza e de viabilizar o progresso ao povo, no sentido de permitir uma melhor formação, com a finalidade de fornecimento de força produtiva para o mercado, de forma a restituir com serviços sociais básicos, essencialmente para a classe trabalhadora.

5.2 O avanço do Banco Mundial “ditando o ritmo” nos países em desenvolvimento

A década de 1970 foi marcada pela crise do petróleo e da transformação dos modos de produção taylorismo/fordismo pelo toyotismo, gerando novas determinações ao mundo através da acumulação flexível e a ascensão do capitalismo neoliberal.

Conforme Mendes Segundo e Jimenez (2015), com a crise da década de 1970, o capitalismo viveu um período em que houve uma procrastinação da economia, devido ao aumento do preço do petróleo no mercado global, causando impacto em diferentes países. Com isso, a baixa lucratividade provocou a conversibilidade ouro/dólar, agravando a crise para as décadas posteriores, configurando-se como contradições peculiares do sistema capitalista.

A crise estrutural do capital afeta diretamente os países desenvolvidos e a produção de riqueza, originando o agravamento do gerenciamento das nações perante a circulação de capitais produtivos e financeiros. Assim, a moeda dos Estados Unidos ganhou ênfase a nível mundial, visto que o dólar continuaria sendo o câmbio para as moedas internacionais; em contrapartida, os países preferiram o câmbio flutuante, fato que se mantém na contemporaneidade.

Fundamentado no estudo crítico de Rabelo *et al* (2016), a crise estrutural do capital causa impactos intensos na economia, no Estado, no modo de produção, no mercado e principalmente, nas condições sociais. Como forma de sanar as dificuldades, foi proposta a remoção de investimento do Estado, ao passo de formular projetos que pudessem controlar os gastos e reduzir as consequências nos setores de produção, emprego, renda e consumo.

A política econômica teve intercessões do neoliberalismo; isto posto, foi o fio condutor ideológico para conduzir as políticas globais, sendo objeto de fundamentação das diretrizes do BM e FMI nos países em desenvolvimento. Ainda hoje, há impactos da crise da década de 1970, que culminou com o agudizamento das explorações pelo capital como a precarização do trabalho, com as incessantes reduções de direitos trabalhistas e dos postos de trabalho, acarretando o aumento do desemprego; as desregulamentações das relações de trabalho; o fortalecimento da iniciativa privada com ênfase nas privatizações; e a degradação de setores públicos com restrição de investimentos do Estado em áreas cruciais de acesso à população em geral, ou seja, a promoção da política de cortes de gastos sociais que atendem à classe trabalhadora e à população desfavorecida.

Na década de 1980, houve outra crise, denominada crise da dívida externa, que provocou repercussões nos países periféricos, ao aumentar suas dívidas decorrentes de altas taxas de juros cotadas em dólar e câmbio flutuante impostas pelo BM, através de empréstimos superiores à capacidade que os países possuíam para liquidar os débitos. A América Latina enfrentou graves problemas econômicos como o declínio de renda, a redução do emprego e o aumento da inflação.

Aquele cenário de endividamento externo em países periféricos propiciou que o BM se aproveitasse da situação em seu benefício para interferir em Estados nacionais.

Corroborando essa ideia, Leher (1999) considera que se abriu a possibilidade de vantagem para o Banco impor reformas estruturais e condicionalidades aos países envolvidos na crise, pois essa crise deixou os países latino-americanos totalmente submissos ao BM e FMI, ao ponto de renegociar seus débitos com investidores privados. Desde então, sob as premissas do neoliberalismo, alterou-se a concepção de desenvolvimento econômico para crescimento econômico, com o setor privado exercendo o protagonismo no mercado e o Estado atuando como suporte.

Com base nas análises realizadas na pesquisa de Leher (1999), durante a década de 1970, o BM negava-se a financiar escolas primárias e secundárias de formação geral, pois centrava suas atenções no ensino técnico e profissionalizante por considerá-lo essencial para o progresso do país. Contudo, na década de 1980, o BM muda seu posicionamento e passa a exercer a colaboração financeira aos países periféricos para investirem na educação básica.

Mendes Segundo e Jimenez (2015) afirmam que a educação passou a integrar as prioridades do BM com a atribuição de inserir os países em desenvolvimento na direção à economia globalizada, e empenhando-se a realizar adequações estruturais para condicionar as políticas neoliberais. E a partir disso, passou a recomendar a necessidade de investimento mínimo na educação básica mundial, com ênfase no ensino primário, em conformidade com as potencialidades de cada país.

Ratificando essa concepção, Rabelo *et al* (2016) afirmam que a partir de meados da década de 1980, a educação na América Latina passou a ser assimilada como medicamento primordial capaz de solucionar as contrariedades da humanidade; em vista disso, concebiam que, mediante a escolarização, poderia haver a capacitação das pessoas para atuar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuiria a pobreza e favoreceria o apaziguamento de conflitos.

Logo, a educação se tornou prioridade para eliminar a pobreza e favorecer o crescimento econômico. Por outro lado, o BM foi resistente ao ensino superior por presumir que as nações teriam que ser subjugadas à economia mundial, e que não seria interessante ao capital possuir universidades independentes diante do Estado e da iniciativa privada.

Nessa perspectiva, os países centrais interpretam que não é conveniente ao sistema capitalista que os países periféricos possuam conhecimento científico inovador. Desse modo, os países subordinados às premissas do BM são totalmente dependentes, portanto, de modo algum, podem engendrar plano de emancipação.

Em razão disso, Leher (1999) aponta que o BM continha a produção de saberes por meio de núcleos de excelência, visto que os centros mais avançados para a produção de

conhecimentos concentravam-se nos Estados Unidos e os poucos núcleos dos países em desenvolvimento deveriam permitir o controle social por parte da elite burguesa.

Esse pressuposto repercutiu no Brasil durante a década de 1980, de modo a direcionar o ensino tecnicista e a aceleração para a formação de trabalhadores/as. Dessa forma, do ponto de vista do BM, a educação foi tida como princípio fundamental para uma nação adquirir o crescimento econômico. Assim, o antigo segundo grau técnico recebeu atenção, e o foco no ensino primário se deu para assegurar à população uma formação escolar mínima, como ferramenta de capacitação para fornecer mão-de-obra ao mercado, com a visibilidade de ser um recurso para a estabilidade econômica e como forma de conceder poder de consumo à população pobre. Além disso, cabe evidenciar que durante o período de regime militar havia altos índices de analfabetismo, sobretudo da população mais carente.

No Brasil, no início da década de 1980, vivia-se diante da ditadura militar. No entanto, o processo de redemocratização foi iniciado nos dois últimos governos militares com acordos firmados entre os políticos moderados da oposição e do regime militar; portanto, foi se configurando a reabertura política. O aspecto político foi permeado por pressões de movimentos sociais com várias camadas da sociedade que reivindicavam por direitos.

Diante do cenário de redemocratização brasileira, no contexto educacional existia uma enorme esperança de educadores/as, inspirados/as na teoria social crítica, em proporcionar uma transformação na educação ao romper com as pedagogias liberais, enraizadas na cultura educacional brasileira, e promover a pedagogia progressista, segundo a qual reconhece e valoriza os saberes prévios da camada popular, bem como suas realidades socioculturais e econômicas para a construção democrática e compartilhada do conhecimento com vistas a uma educação emancipatória.

Então, na década de 1980, os pressupostos da pedagogia progressista foram apresentados de modo que expôs a necessidade de admitir os conhecimentos que alunos/as já possuíam, bem como suas experiências de vida, para que os saberes estruturados na escola pudessem ter uma significação em suas vidas, enfatizando a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista econômico, o Brasil na ditadura militar sofreu impactos da crise do petróleo e da crise do endividamento, o que culminou com um legado de endividamento externo e a submissão ao capital externo, além de aumentar a desigualdade social que se deu como efeito de políticas para controlar a inflação cobradas, como imposto às pessoas da classe popular, reduzindo seu poder de compra, e o arrocho salarial. A política econômica centrava-

se em cortar custos do governo e em aumentar a arrecadação. Nesse sentido, o governo brasileiro desfrutou de empréstimos, resultando no aumento significativo da dívida externa.

No cenário mundial de Guerra Fria na década de 1980, o processo de globalização e o avanço das ideias neoliberais permitiram ao capitalismo continuar avançando suas influências em direção aos países periféricos, mediante o enfraquecimento político-ideológico da União Soviética. Leher (1999) destaca que alguns países resistiram às intervenções capitalistas, todavia, posteriormente, inclinaram-se às influências externas.

Nesse sentido, Leher (1999) afirma que, para os capitalistas e críticos do sistema, as crises das décadas de 1970 e 1980 fizeram surgir a globalização, marcando a era da informação, causando a substituição do capitalismo industrial pelo capitalismo intelectual, e por isso, a educação se tornou fundamental para o sistema.

No contexto brasileiro, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, fruto da ampla mobilização social e participação popular, sendo considerada como símbolo da redemocratização do Brasil por constituir-se com grandes avanços dos direitos sociais na perspectiva universalizante.

Em 1989, ocorreu o Consenso de Washington, realizado na capital dos Estados Unidos, sob a organização de instituições e economistas neoliberais, com a meta de realizar determinações para o desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina, além da intenção de combater as crises e a pobreza nos países periféricos. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, que foi uma conquista popular, sofreu fortes rebatimentos por apresentar muitas ideias contrárias aos preceitos neoliberais.

A respeito disso, Cruz (2003) afirma que as proposições neoliberais foram fortalecidas no Consenso de Washington, envolvendo o governo dos Estados Unidos e técnicos do BM, FMI e BID e economistas liberais, com o propósito de discutir as reformas econômicas a serem adotadas pelos países da América Latina.

O encontro buscava o incentivo à competição cambial, às exportações e o prognóstico à gestão de finanças públicas, bem como a promoção de ajustes estruturais e econômicos nos países que enfrentavam turbulências decorrentes das crises. Vale ressaltar que o Consenso, por meio de instruções, sinalizou para a flexibilização de mercados nacionais e internacionais, frente às relações de trabalho, de produção de riqueza e de investimento financeiro, assim como a desobrigação do Estado frente às suas responsabilidades sociais e de regulação social entre capital e trabalho.

Cruz (2003) destaca que a premissa do Consenso de Washington consistia na atuação mínima do Estado na economia e na sociedade. Por conseguinte, pretendia oportunizar

as privatizações; a desregulamentação das relações trabalhistas; as reduções de direitos trabalhistas; as demissões ocasionando aumento do desemprego; o fim da estabilidade de servidores/as em prol de potencialização de contratos temporários e da ampliação para a terceirização do serviço público; a diminuição da carga tributária sobre o capital; a abertura econômica e comercial ao capital internacional; e, por fim, o desvio de reivindicações populares, portanto, a disseminação da luta contra a insurgência. Essas mudanças expõem os pressupostos neoliberais sob a ótica de que a intervenção estatal é uma violação às liberdades individuais e que o Estado interferindo na economia é característico de regimes totalitários e comunistas.

As implicações decorrentes do Consenso de Washington empreenderam intensas reformas educacionais nos países periféricos, apesar de não ter tratado especificamente sobre educação, contudo, serviu para haver o balizamento e a consolidação das ingerências dos organismos internacionais, os quais defendem a universalização da educação básica.

Os capitalistas reforçaram o discurso de haver a necessidade de realizar ajustes econômicos, sob o ideário neoliberal de intervenção mínima do Estado, impactando em cortes de recursos a serem aplicados em programas sociais, e isso ocasionou menos investimentos em educação pública e, posteriormente, as reformulações dos sistemas educacionais a interesse do capital.

Após o fim da Guerra Fria, os países em desenvolvimento se movimentaram no sentido de adquirir o crescimento econômico e de ter orientação mediante o mercado globalizado, como foi o caso do Brasil nos governos Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique.

Desde o governo Collor, é possível perceber a ascensão de organismos internacionais agindo no Brasil e interferindo em diversos setores da sociedade, tais como economia, política, cultura e educação. Cruz (2003) aponta algumas influências econômicas no Brasil que se configuraram mediante faixas elevadas de juros, economia submetida a investimentos internacionais, falências de pequenas empresas, estímulo à privatização, crescimento do desemprego e do subemprego.

Obviamente que, ao analisar a década de 1990, é possível constatar a enorme interferência de organismos multilaterais, com fortes inclinações ao neoliberalismo, atuando em sistemas educacionais de países periféricos, sobretudo da América Latina, por intermédio de diretrizes empresariais e pedagógicas que foram declaradas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

A convenção foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a supervisão do Banco Mundial, e assinalou a transformação dos princípios da educação, resultando na composição da denominada Declaração Mundial de Educação Para Todos, a qual compreendia as orientações para haver a reestruturação das políticas educacionais dos países membros das nações unidas.

5.3 O Banco Mundial e as políticas educacionais

A Declaração Mundial de Educação Para Todos impulsionou uma série de mudanças dos sistemas educacionais de países da América Latina, pois, conforme apontam Rabelo *et al* (2016) em seu estudo crítico acerca dos países ibero-americanos, é evidente que, por meio do cenário de crise estrutural do capital, já existiam transformações em curso nessas nações, no sentido de tornar a educação como estratégia para fortalecer as condicionalidades do sistema capitalista mediante o impulso ao mercado produtivo.

E após a Declaração de Jomtien, outras Conferências aconteceram em países ibero-americanos com o propósito de tornar a educação o fio-condutor para o progresso econômico; desse modo, surgiram ideias como a desconcentração e a descentralização de recursos a serem aplicados e o investimento em educação com o direcionamento ao mercado de trabalho.

Para Corte, Sarturi e Nunes (2018), a Declaração de Jomtien representou uma articulação para a disseminação de políticas educacionais globais, além de estimular a reformulação das legislações educacionais e a reorganização dos planos de educação fundamentado nos princípios e nas prevalências da Conferência de Jomtien.

Desde a década de 1990, o Brasil e os demais países da América Latina foram reestruturados mediante políticas neoliberais que enfatizaram a prioridade na educação básica como plano para a redução da pobreza, ao mesmo tempo que é consequência das relações do modo de produção capitalista.

Após a Conferência de Jomtien, ocorreu uma outra convenção em 1993, composta por nove países, entre eles, o Brasil. Essa conferência foi realizada em Nova Delhi, na Índia, e culminou com a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, a qual renovou o compromisso de efetivar as metas estabelecidas pela Declaração Mundial de Educação Para Todos, que consistem em considerar as necessidades básicas de aprendizagem, tornar a

educação básica universal e expandir as possibilidades de aprendizagem a crianças, jovens e adultos.

Conforme Maia Filho *et al* (2015), em 1995, o BM publicou o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” com o objetivo de eliminar o analfabetismo e remodelar o financiamento e a administração da educação, para isso, seria necessário a reorientação da função do Estado e a procura por novas fontes de recursos para a Educação.

Oliveira (2016), em seu estudo acerca das influências do BM na política educacional, destaca partes relevantes com relação ao documento. A autora aponta a visão que o BM teve da educação para o desenvolvimento econômico e investimento em “capital humano”, portanto foi dada a prioridade nos empréstimos a fim de erradicar o analfabetismo, ampliar o acesso à educação e proporcionar os saberes exigidos pela globalização do capital, bem como a eficiência e eficácia na gestão e no financiamento dos recursos da educação.

Ficou evidente o modo como o BM concebe a educação, considerando-a ser fundamental para a redução da pobreza e para potencializar a produtividade da classe desfavorecida na produção do trabalho, ao favorecer recursos necessários e o nível básico de conhecimento para gerar empregabilidade, e, dessa forma, participar da economia e da manutenção da ordem capitalista.

Vale ressaltar que o ano de 1995 marcou a transformação estrutural do Estado Brasileiro mediante a Contrarreforma baseada nas premissas do Consenso de Washington, as quais influenciaram diretamente a incorporação de um Estado gerencial e descentralizado em sua estrutura organizacional no âmbito da administração pública, bem como influenciaram a gestão por resultados, a competição administrativa e a regulação das relações entre público e privado.

Acerca das reformas educacionais propostas a partir da década de 1990, Peternella, Borges e Da Silva Neto (2020) afirmam que as transformações marcaram agudamente a educação brasileira, uma vez que requerem que os governos tenham comprometimento em reafirmar e em ratificar a política educacional, ao averiguar que os objetivos e as metas ajustadas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos sejam obtidos, mantidos e que consigam a parceria com agências, instituições nacionais e internacionais.

Em seus 10 artigos, a Declaração Mundial de Educação Para Todos explicita os direitos de todas as pessoas ao acesso à educação básica e a tarefa dos países em atender as demandas essenciais de aprendizagem. O BM difundiu a concepção de que a educação básica contribuiria para aliviar a pobreza ao abrandar o analfabetismo e diminuir as taxas de natalidade, acompanhada com a retórica de ser indispensável a educação de mulheres e meninas

para suas inserções no mercado de trabalho, a busca por harmonia social e a prevenção de conflitos.

Após 10 anos da Declaração de Jomtien, aconteceu a Conferência de Dakar, realizada em 2000 na capital de Senegal. A convenção ficou conhecida como o Marco de Ação de Dakar e originou a Declaração de Dakar, que reafirmou o comprometimento coletivo e o dever que os países signatários possuem para propiciar o alcance e a manutenção dos objetivos e das metas definidas na Declaração Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, em 1990. Conforme apontam Rabelo *et al* (2015), no Fórum de Dakar foi acordado que os países iriam melhorar a formação docente e utilizariam aprendizagens de metodologias práticas e participativas para atingir o desenvolvimento educacional.

Em seu estudo crítico acerca do processo de avaliação do BM sobre a política educacional nos países pobres, Rabelo e Mendes Segundo (2011) informam que, desde 2003, a UNESCO publica anualmente relatórios de monitoramento globais que buscam avaliar os rumos das metas de Educação Para Todos e apresentar a situação de cada país no que concerne à melhoria e às procrastinações no alcance das metas. Esses relatórios tratam de temáticas como Gênero e Educação Para Todos: o salto rumo à qualidade; Universalização do Ensino Primário; Educação Básica gratuita e obrigatória e Taxas de Analfabetismo.

Vale salientar que a meta do BM consiste em assegurar a escolarização básica de crianças e adolescentes, sobretudo as meninas em situação de vulnerabilidade social que vivem fora da escola, atuando em atividades domésticas nos países em desenvolvimento. Portanto, a ideia se configurou como forma de fortalecer o mercado produtivo, à medida que, por meio da educação, entendeu-se que possibilitaria mais qualificação de trabalhadores/as no mercado, consequentemente, gerando mais renda para movimentar a economia do país.

Após a Declaração de Jomtien, foi composta uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, indicada pela UNESCO, sob o comando de Jacques Delors e resultou no Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, “o qual busca traduzir os princípios pedagógicos, bem como especificar os problemas e as soluções apontadas naquela Conferência” (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2016, p. 119).

Maia Filho *et al* (2015) apontam que, após a realização de um diagnóstico da educação da época, o Relatório deu indicações a serem desenvolvidas para melhorar os rendimentos educacionais e o aprendizado para o Século XXI. Dessa forma, surgiram os seguintes pilares: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser.

Para os/as autores/as, esses pilares mencionados anteriormente correspondem a uma proposta de controle da classe trabalhadora por parte do Estado, pois não há a preocupação

com o aprendizado do/a trabalhador/a ao longo da vida, nem que o/a trabalhador/a compreenda os processos e as razões para desempenharem suas funções no setor produtivo, e, por fim, que as pessoas possam se adequar e ser algo que é conveniente ao sistema capitalista ao evitar conflitos e ao contribuir para reproduzir e expandir o capital.

Nas duas primeiras décadas do Século XXI, pode-se perceber a recorrência do termo empreendedorismo na sociedade, sobretudo seu ingresso na educação. Acerca disso, Freres (2008) afirma que os ministros da Educação dos países latinos e do Caribe criaram o Programa Estratégico da Educação, conhecido por PRELAC: uma trajetória para a Educação Para Todos. Nesse novo documento fizeram a inclusão de mais um pilar, “Aprender a empreender”, ao Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir. Conforme a autora aponta, esse pilar para a educação coincide com a formação de pessoas proativas e com capacidades para gerir sua própria formação e seu desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências destaca-se com as reformas dos sistemas educacionais, na busca por reestruturar o capital para formar uma nova classe trabalhadora. Ademais, a iniciativa privada adentra ao cenário educacional com o foco em lucratividade, utilizando-se da ideia de qualificar o/a trabalhador/a sob a lógica de preparar para o mercado de trabalho e de que a demanda do processo de aprendizagem é permanente.

Cruz (2003) destaca que as retóricas neoliberais preservam e remodelam a Teoria do Capital Humano de Adam Smith, sustentando a tese que a educação potencializa a capacidade produtiva das pessoas, além de conectar educação e desenvolvimento econômico e social. No entanto, desconsideram os fatores estruturais que determinam as diferenças de classes sociais e ainda fortalecem a ideia do desempenho individual como razão da condição de cada ser na sociedade.

Cabe destacar que a formação de “capital humano” não consegue se efetivar, mesmo apesar de um discurso ludibriador sobre uma dita meritocracia, pela qual o sucesso ou insucesso seriam subsequentes, tão somente, das escolhas de cada pessoa. Conforme apontam os neoliberalistas, o fato de uma pessoa estar desempregada é somente responsabilidade dela, pois não adquiriu qualificação para manter-se no mercado de trabalho.

Entretanto, essa tese desconsidera as análises da contradição da sociedade de classes, assim como os preceitos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos que influenciam diretamente no modo de vida das pessoas. Além disso, há o incentivo à extrema competição e à exploração do capital privado, pois as convicções neoliberais solicitam a correlação entre educação e mercado. Dessa forma, Coraggio (1998) compreende que o ingresso da lógica de mercado na educação submete à escola como empresa, cujos pais e

alunos/as são consumidores e o produto é a aprendizagem, preterindo outras variáveis relevantes no processo educacional.

Para Cruz (2003), o BM defende a meritocracia como promoção dos mais esforçados e capazes, por meio de suas determinações busca estimular a competição como maneira de garantir a eficiência e a qualidade nos serviços prestados à educação. O BM preconiza renovações educacionais como estratégia para melhorar o acesso, a equidade e qualidade dos sistemas escolares, porém não há compromisso em elevar o nível educacional e a qualidade do ensino, pois exige a contenção de recursos públicos para a educação.

Nessa perspectiva, a educação foi situada como ferramenta para a inserção da classe pobre no mercado de trabalho. Para esse fim, houve retóricas de que seria fundamental haver reformas educacionais com o propósito de formar novos/as cidadãos/ãs para acompanhar as transformações da modernidade. Logo, a educação tornou-se essencial para alcançar as demandas econômicas do contexto da globalização.

Para Rabelo *et al* (2016) é atribuída à educação, no contexto histórico atual de crise estrutural do capital, as funções de humanista, democrática e produtiva. Existe a pressão sobre o sistema educacional no sentido de promover adaptações necessárias às demandas do capital, a fim de assumir a função de preparação de alunos/as para a atividade produtiva. Corroborando essa tese, Cruz (2003) assegura que o BM sugere a formação para proporcionar ao/a trabalhador/a a capacidade de aprender, com a intenção de adequação às constantes transformações do mundo do trabalho nesse contexto de economia globalizada.

Nesse sentido, teve início a exigência de desenvolver valores e habilidades, principalmente, de demandas cognitivas para a inclusão no mundo produtivo. A pedagogia das competências recebeu destaque com as reformas educacionais nos últimos 30 anos, e com a incessante tentativa de regenerar o capital para produzir uma nova classe trabalhadora aos novos padrões de produção.

Freres, Gomes e Barbosa (2015) afirmam que as políticas educacionais são estabelecidas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial. Todavia, o delineamento e a efetivação dessas políticas são responsabilidades do Estado. Pois, o Banco Mundial determina que as políticas educacionais e suas reformas tenham a conexão com o mercado e estejam a serviço de interesses das agências multilaterais.

Acerca disso, Maia Filho *et al* (2015) destacam que as reformas educacionais da década de 1990 implicaram em uma gestão escolar nos moldes empresariais, pois possuem a busca constante pela eficiência e pela premiação por resultados, resultando em incentivo à competitividade entre as unidades escolares de um mesmo sistema educacional.

Evidentemente, percebe-se na contemporaneidade a intensa concorrência e a racionalidade econômica no ambiente escolar mediante os processos de avaliações institucionais e de aprendizagem, segundo os quais visam aferir o ensino e o desempenho das unidades escolares em testes avaliativos, e o Estado privilegia com recursos as unidades e estudantes que obtêm êxito nos exames.

Logo, os princípios de mercado aprofundam a gestão escolar, tornando a escola dominada pelo capital. Vale destacar uma das contradições que se configura da seguinte forma: escolas com bons resultados em avaliações recebem mais recursos financeiros e pedagógicos, em contrapartida, as unidades escolares que dispõem de resultados insatisfatórios são menos favorecidas pelo Estado, sendo que esses estabelecimentos de ensino deveriam ser mais assistidos, bem como recebessem mais investimentos e intervenções estatais com recursos financeiros e equipamentos tecnológicos. Diante do exposto, o Estado desconsidera as condições sócio-históricas em que essas unidades estão inseridas, contrariando a prática equânime que é preconizada em documentos oficiais.

As reformas educacionais são efetivadas mediante análises das avaliações que orientam as competências e as habilidades que a escola deve ofertar, enquanto que alunos/as devem atingir as metas por meio dos conteúdos escolares. Daí pode-se perceber as parcerias público-privada na gestão democrática e nos recursos das escolas, revelando-se como uma autonomia relativa das instituições escolares, pois a centralidade do planejamento e da avaliação subsiste ao Estado, ou seja, o plano das políticas de descentralização que faz com que escolas assumam o papel do governo.

Maia Filho *et al* (2019) apontam que as reformas educacionais no Brasil representam o impulso e a dependência aos novos ajustes da divisão internacional do trabalho e da riqueza, cujo fundamento é a redução do sistema educacional ao ensino básico e tecnicista. Para tal, é necessário o papel do Estado na implantação de planos reformistas.

No Brasil, todos os documentos oficiais da educação seguem as recomendações determinadas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Cabe citar, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (REM), ambos estabelecidos pela Lei n. 13.145/2017, além de Diretrizes Curriculares e Documentos de Referências Curriculares Estaduais.

Todos esses dispositivos legais referidos no parágrafo anterior demonstram o alinhamento às orientações dos organismos multilaterais, e focalizam a necessidade de fomentar transfigurações educacionais quanto a conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela recomposição da atividade produtiva. Isto posto, sucederam imposições para a efetivação de amplas reformas do sistema educacional brasileiro em períodos distintos para a capacitação profissional, e a utilização da produção científica e técnica com a intenção de atender a lógica de mercado e a competitividade, critérios de políticas de equidade e eficiência, bem como as diretrizes para reforma educacional de integração nacional e descentralização.

Para Maia Filho e Jimenez (2016), a sociedade do conhecimento e da informação é originária de profundas transformações ocorridas no modo de produção, geração de riquezas, na evolução da ciência e, sobretudo, das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Por consequência, passou por uma série de mudanças vistas em um contexto que deve proporcionar novas habilitações à classe trabalhadora, frente a um cenário globalizado, tecnológico e dinâmico.

Jimenez e Mendes Segundo (2007) destacam que a LDB, em seu artigo 87, determinou que o Plano Nacional de Educação fosse engendrado alicerçado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Desde então, o Estado Brasileiro está sob forte influência do neoliberalismo que vem cortando investimentos na educação pública, facilitando o ingresso de empresas privadas na educação básica e no ensino superior, estimulando o ensino a distância, a fragmentação dos currículos, a redução dos tempos de cursos ou aperfeiçoamento docente em serviço, além de implantar a pedagogia das competências.

Desse modo, por estratégias explícitas ou implícitas, negam o acesso ao conhecimento ou simplesmente direcionam o conhecimento pertinente para manutenção da ordem social e de interesse da economia e do mercado capitalista. Portanto, o BM espera que a educação possa promover a inserção dos países periféricos no mapa da globalização, além de assegurar que as pessoas adquiram saberes necessários para o mercado de trabalho.

Segundo Maia Filho *et al* (2018), o currículo escolar é baseado em competências propostas pela UNESCO para a Educação no Século XXI, e algumas dimensões educacionais possuem destaque como a educação sistêmica, educação flexível e uma educação baseada na resolução de problemas e metodologias ativas.

A partir disso, a educação é instrumentalizada sob a implantação do ensino por competências e habilidades de modo abrangente, amplo e complexo, a fim de qualificar os/as estudantes que serão futuros trabalhadores/as para o cenário de produtividade na sociedade do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem passou a ser orientado pelo modelo de

competências, isto é, a educação sob as recomendações do capital de forma a “preparar melhor” as pessoas para interferir direta ou indiretamente na economia.

Maia Filho *et al* (2015) apontam que a classe dominante busca direcionar a educação que deve ser dada à classe dominada, pois não é conveniente que tenham uma classe subalterna com seres pensantes e críticos a ordem; em outras palavras, não é interessante à burguesia que a classe proletária consiga alcançar cargos de governo e/ou de dirigência.

Dessa forma, a educação no Brasil jamais deixou de ter um caráter dualista, expressando uma fragmentação educacional e um delineamento de percursos distintos conforme a classe social. Portanto, de um lado há foco em uma educação cognitiva e integral, voltada ao prosseguimento no ensino superior destinada à elite burguesa e, de outro lado, o foco está em promover a educação básica, profissional e/ou profissionalizante, centrada no aprendizado de saberes necessários ao mercado de trabalho com destinação a classe proletária.

Maia Filho *et al* (2018) afirmam que o princípio da contextualização se configura como um dos fundamentos centrais das reformas do ensino médio, iniciadas no fim da década de 1990. Assim, os reformistas fizeram uma leitura contextualizada que não representaria uma concepção histórica, econômica, política, cultural e, sobretudo, transformadora.

As modificações equivalem a uma série de variáveis isoladas da realidade, com o intuito de resolver problemas de modo técnico ao mensurar o desempenho em testes, reforçando o retorno do liberalismo e da escola propedêutica dos anos 30 com o movimento escolanovista. De fato, as mudanças correspondem às diretrizes dos organismos multilaterais com o ideário de projeto neoliberal.

Maia Filho *et al* (2019) afirmam que a formação de cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e participativos/as não é interessante ao modo de produção capitalista, que tem como âmago a exploração do trabalho de uma classe. “O Estado Moderno foi configurado para dar suporte à auto-acumulação do capital” (TONET, 2016, p.3). Corroborando essa ideia, Maia Filho e Jimenez (2016) compreendem que o mito da neutralidade científica foi exatamente a ideologia que o capitalismo moderno sustentou para desviar qualquer discussão mais crítica sobre o uso e os fins políticos, práticos e mercantis do conhecimento científico.

No cenário das reformas na educação brasileira, temos a mais atual, que foi engendrada em 2017, sob a Lei n. 13.415, que alterou a LDB 9.394/1996 para realizar ajustes no ensino médio quanto à carga horária, aos currículos e aos itinerários formativos e ao ensino inclinado à formação profissional. Em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e, em 2018, após passar por reformulações, foi homologada a versão final voltada para o Ensino Médio.

Cabe destacar que a BNCC é um documento normativo e orientador das aprendizagens fundamentais que todos/as alunos/as devem desenvolver durante as modalidades da educação básica. Contudo, é evidente a interferência da iniciativa privada na construção e aprovação do texto final, ao apresentar exigências para a formação referentes ao ingresso no mercado de trabalho e uma autogestão do ensino; também há a desvalorização da criticidade, configurando como currículo acrítico e distante da realidade social, sobretudo das periferias do país.

Em 2017, o BM organizou o Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, a pedido do governo brasileiro, e apontou que o Brasil aumentou suas contas públicas com a educação, por causa do custo aluno/a, e mantém a qualidade baixa na formação de estudantes e docentes, que são caracterizados pelo termo ineficientes. Por meio do documento, o BM afirma que o país está gastando 62% além do que deveria para atingir o desempenho e a eficiência na educação pública, ou seja, refere-se que o governo brasileiro emprega mal os recursos e além do teto permitido.

De fato, esse documento é tendencioso, pois, na prática, na última década e mais precisamente nos últimos seis anos, o avanço do neoliberalismo tem se tornado cada vez mais evidente com influências em uma série de cortes de recursos e congelamento de gastos, afetando diretamente as políticas públicas. Desse modo, cabe evidenciar a contradição no discurso do BM e a manobra para alicerçar as transformações já realizadas pelas reformas e as mudanças que estão em curso.

Maia Filho *et al* (2019) asseguram que as reformas são constituídas por meio de um viés político e econômico, e as ações são coordenadas, visando a reorganização e a reestruturação produtiva mediante gastos e investimentos público, privado ou público-privado, estreitando laços entre a sociedade civil e a iniciativa privada. Portanto, as reformas fazem parte de um processo político de mudança com bases legais, graduais e parciais da realidade social.

Nessa perspectiva, a BNCC evidencia os aspectos pedagógicos em torno de competências e habilidades, muda o modelo único de currículo do ensino médio por um modelo diversificado e flexível, menciona superficialmente a necessidade de manter a formação docente de modo permanente para o aprofundamento dos processos de ensino e aprendizagem, reduz a carga horária de disciplinas que têm como meta possibilitar o pensamento crítico.

Portanto, a BNCC apresenta uma contradição ao reforçar a concepção capitalista à medida que preconiza a educação financeira e o empreendedorismo nas escolas, determinando que é indispensável a compreensão do sistema monetário para uma introdução crítica e consciente da atualidade.

Diante do contexto de crise estrutural do capital e de forte influência do neoliberalismo no complexo da educação, é que intercorre a inserção de disciplinas destinadas ao empreendedorismo e a educação financeira, bem como a expansão de cursos técnicos e profissionalizantes ofertados por instituições públicas e privadas para a formação de “capital humano” atribuído ao mercado produtivo.

O Novo Ensino Médio e a BNCC buscam ajustar a educação pública brasileira às disposições da globalização, e a avaliação educacional concentrada assegura o controle do Estado sobre a formação básica, os conhecimentos, as aprendizagens e a atividade docente. Dito de outro modo, permite a segregação e o dualismo educacional sob as recomendações e interferências de organismos internacionais.

Por fim, a educação, em harmonia com as imposições do capital, condiciona o convívio social, o modo de agir das pessoas, as políticas públicas, os planos de Estado e de governo, as orientações e as matrizes curriculares, os Conselhos de Educação e as Secretarias de Educação, com finalidades provenientes ao modo de produção e de geração de riqueza que somente se moderniza e consolida a ordem social vigente.

5.4 O Banco Mundial e a formação docente

Diante das reformas intermitentes, o avanço neoliberal, sob a ótica da intervenção mínima do Estado com ajustes estruturais e cortes de investimentos na Educação, possibilitou, na última década do século XX e nas primeiras duas décadas do século XXI, a incidência de novas metodologias e requisitos para a elaboração do trabalho docente, impactando em diversas demandas aos/as professores/as, estabelecendo-se como essenciais para a atualização, para o aperfeiçoamento e para o acompanhamento das transformações na Era do Conhecimento.

Nesse sentido, as mudanças caracterizam algumas melhorias para a docência quanto à formação e à legislação, como, por exemplo, crescimento de professores/as com formação inicial em nível superior, oportunidades para prosseguimento de estudos em formação continuada, avanços em pesquisas científicas, criação de fundo de financiamento da Educação e subsídios para a pesquisa, projetos que buscam a valorização do magistério (movimentos de resistência pelo reconhecimento) e inovação tecnológica.

No entanto, também possuem uma série de regressões, tais como a pressão do sistema educacional para que os/as docentes possam, mediante suas práticas pedagógicas, elevar os resultados de estudantes em avaliações externas, consequentemente, melhorar os índices da escola; o aumento das atribuições do trabalho, acarretando na precarização da práxis

docente ocasionando a fragmentação da docência; processos de formação minimalistas e descontínuos sem conexão com o campo de atuação; processos formativos de valorização da prática em detrimento da teoria; a deficitária formação inicial e continuada tecnicista centrada no conteúdo e/ou no fazer docente; a desvalorização salarial; o desprestígio social da profissão docente e a redução de direitos por interferência de leis e projetos.

Cabe destacar que, inicialmente, o panorama do BM concentrava-se na ampliação do acesso à educação a todas as pessoas, e, posteriormente, preocupou-se com a qualidade do ensino ofertado, daí em diante a formação docente se tornou componente primordial nas orientações emitidas pelo Banco.

Nesse sentido, na década de 1990, o BM atenta-se à formação de professores/as. Moreira e Silva (2016) afirmam que o Documento: Prioridades e Estratégias para a Educação, elaborado pelo BM e recomendado aos países em desenvolvimento, traz consigo algumas indicações para a formação docente, como a importância do domínio de conteúdo, a necessidade de propiciar a qualificação docente para a formação integral e permanente a fim de formar docentes eficientes, e trata também da autonomia docente ao organizar suas aulas, contudo, seguindo as orientações normativas de documentos oficiais.

Evidentemente, a partir desse documento direcionado aos países da América Latina, pode-se observar que as ações realizadas no Brasil estão em conformidade com as recomendações do BM, pois a elaboração de políticas educacionais visava alcançar a educação de qualidade e o acesso a escolarização defendida pela agência internacional e atribuir aos/às docentes as melhorias na educação.

Reforçando essa tese, Pansardi (2011) reconhece que as legislações, os documentos e as reformas educacionais já ocorridas têm o caráter de assegurar os desígnios do neoliberalismo ao guiar a gestão educacional com uma gerência empresarial, mediante as concepções de eficiência, produtividade e qualidade.

Deste modo, as legislações vigentes no Brasil, juntamente com as políticas de formação de professores/as desenvolvidas nas últimas décadas, estão em consonância com as proposições do BM, pois a mira da agência global está voltada ao controle do campo educacional a fim de manter a ordem do capital.

Corte, Sarturi e Nunes (2018) afirmam que a UNESCO, em 2005, mediante o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, recomendou ações para os processos formativos de professores/as, segundo o qual trata da exigência de aperfeiçoar a formação docente, assim como o uso de tecnologias da informação e comunicação, de capacitar professores/as para manter seus trabalhos e de usufruir do ensino a distância.

Complementando essa tese, Mendes Segundo *et al* (2015) afirmam que a formação docente apresentada no relatório elaborado pela UNESCO indica a preparação em escolas, combinada com o ensino a distância, de modo a economizar recursos e a ofertar cursos aligeirados e flexíveis com baixa qualidade.

Corroborando, “[...] os sistemas educativos não passam de engrenagens a serviço da economia, do consumo e do progresso material e que, ainda, está distante o desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude” (RABELO *et al*, 2015, p. 148-149). Dessa forma, a escola é idealizada como produto, provedora de “serviços” e de “matéria-prima” que são controlados pelo mercado.

Assim, o alvo do BM é a educação básica, porém, para conseguir êxito em suas metas neste nível de ensino, busca interferir na formação de professores/as e na atuação docente na escola como forma de potencializar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Essa intervenção designa mudanças nos processos formativos e em matrizes curriculares de cursos de licenciaturas em Instituições de Ensino Superior, com a lógica de agregar variáveis convenientes ao capital no ensino superior e, sobretudo, com o horizonte para o ensino básico.

Portanto, o BM parte do pressuposto de que é necessário intermediar a formação docente por meio de suas cartilhas, propiciando o direcionamento de conhecimentos a serem transmitidos pelos/as docentes e adquiridos pelos/as estudantes em sala de aula, com a finalidade de obter recursos humanos que atendam às expectativas do mercado.

Em 2014, o BM publicou o livro “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, que trata de reformas de políticas de formação docente e o modo como o sistema capitalista concebe a educação e a função de professores/as na contemporaneidade. Cabe enfatizar que esse documento foi elaborado por dois economistas que compõem o BM.

Ribeiro e Nunes (2018) expõem suas percepções sobre as informações contidas neste documento e apontam que o BM considera que o baixo nível de professores/as impede a evolução da educação em países periféricos. Obviamente, a ambição da agência é arquitetar novos processos formativos com a produtividade e com a eficiência que lhe é conveniente, e portanto, formar professores/as capazes de corresponder ao que é esperado e que possam propiciar aprendizado aos/as estudantes.

Entretanto, esse posicionamento do BM não considera os fatores internos e externos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, isto é, ignora o contexto social, cultural, econômico e político em que professores/as e alunos/as estão inseridos/as. Ademais, os

elementos contidos no documento têm constituído políticas públicas no Brasil e o encadeamento de desafios à formação e à atividade professoral.

Guerra e Figueiredo (2021) asseguram que, o Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado e publicado em 2017, o BM direciona ao Brasil que a formação docente deve seguir a cartilha da predominância de destaque no controle de resultados e aquisição de competências, além de citar demasiadas responsabilidades ao trabalho docente.

Consequentemente, as agências globais estabelecem aos/às docentes práticas pedagógicas e didáticas interessantes ao capital, além de encaminhar o percurso formativo a fim de colaborar para a formação de futuros/as trabalhadores/as aos moldes do mercado mundial. Sobre a formação de professores no sistema capitalista, Pansardi (2011) aponta que o capital não compreende a formação docente como eixo prioritário no processo educativo, e recai sobre os/as professores/as a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Na verdade, para os/as capitalistas e defensores/as do neoliberalismo, é fundamental romper com o “poder” que os/as professores/as possuem na educação, pois são tidos/as como seres críticos do sistema e, por isso, são obstáculos para as reformas educacionais modernizantes.

O Brasil segue os protótipos do neoliberalismo na Educação, ajustando-se às propostas de ajuste fiscal e à busca por transferir para a iniciativa privada a responsabilidade do Estado. O sistema educacional brasileiro reconhece a importância da formação continuada para docentes e, com isso, criou programas e projetos nos últimos 20 anos sob as diretrizes do BM. Pensando nisso, inicialmente, as legislações educacionais brasileiras reforçaram a participação de docentes em cursos de capacitação, extensão e aperfeiçoamento de curta duração realizados por instituições públicas e privadas.

Consequentemente, impactou-se notadamente na busca de professores/as por essas modalidades de cursos, havendo a facilitação para o acesso à certificação, inclusive na modalidade a distância, e a apropriação da iniciativa privada de modo a mercantilizar cursos *online*. Por outro lado, também surgiram programas de extensão e cursos de Pós-Graduação como especialização, mestrado e doutorado que sofrem constantes tentativas de fragmentação e cortes de recursos.

Quanto à formação inicial de professores/as, houve fragmentação ao longo das duas últimas décadas. Freitas (2018) aponta que a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) ocorreu a expansão de cursos de licenciaturas pelo país. Isso impetrou mudanças nas instituições formadoras e na formação inicial de professores/as, as quais

geraram debates acerca da formação possuir natureza tecnicista e reducionista quanto ao conteúdo e à estrutura curricular.

Partindo dessas transformações educacionais durante a década de 1990, vale destacar o avanço de instituições privadas ao oferecer cursos de licenciaturas com currículos convergidos em práticas conteudistas e tecnicistas sem conexão, tampouco a compreensão das variáveis que permeiam o trabalho docente na escola. A supervalorização de conhecimentos experienciais torna a fundamentação teórica como um saber secundário, causando a desintegração entre teoria e prática no fazer docente. Vale salientar que tal fato também afetou a formação em instituições públicas, sob o cumprimento de diretrizes e leis estimuladas pela lógica competitivista do mercado.

De fato, isso culminou com: 1) a competitividade a fim de diminuir gastos públicos, 2) o favorecimento à criação de universidades de ensino em detrimento de instituições de pesquisa; 3) com formação docente deficitária pautada na segregação entre teoria e prática; 4) processos formativos centrados na aquisição de competências e de habilidades diante da supervalorização do domínio do conteúdo a ser lecionado, gerando práticas reprodutivistas e não críticas; 5) a desvalorização de fundamentos das ciências da educação durante a formação inicial; e 6) o distanciamento da produção de novos conhecimentos acerca da docência na educação básica, ou seja, não priorizar a formação continuada e dificultar a articulação entre Universidade e Escola.

Soares e Silva (2018) afirmam que o BM recomenda que haja diferentes fontes de financiamento do ensino superior, configurando-se como intenção de diminuir o compromisso que o Estado possui com as universidades públicas, além de orientar a redução de investimentos sob o viés de cortes de gastos e utilização eficiente dos recursos mínimos que são empregados nesse nível de ensino.

Portanto, o BM defende a privatização do ensino superior brasileiro ao propor reformas educacionais, reforçando a ação mínima do Estado e sugerindo que as universidades públicas possam captar recursos para seu próprio financiamento ou em parceria com o setor privado, para o seu financiamento e o seu fornecimento. Ressalta-se que BM é resistente quanto ao progresso do ensino superior em países em desenvolvimento por considerar que essas nações devem submissão à economia mundial e aos avanços tecnológicos, portanto, não devem possuir conhecimento científico avançado, visto que o propósito é formar a classe trabalhadora para o mercado, mantendo-se o capital.

A respeito disso, Soares e Silva (2018) afirmam que as marcas dos discursos dos reformistas deixam evidente que as universidades, enquanto instituições de fomento à pesquisa,

ao ensino e à extensão, é elemento oneroso para os países em desenvolvimento. Daí preconizam uma educação superior com redução de despesas, pois, para as agências internacionais, as nações periféricas não necessitam de instituições de ensino superior formadoras e propagadoras de conhecimento.

Nesta perspectiva, Rodrigues e Sousa (2020) reforçam que essa ótica do BM busca retirar do Estado sua função de financiar as universidades públicas, pois entende que o Estado é paternalista e os neoliberais criam uma falsa ideia de “crise educacional” que só poderá ser superada se as universidades forem privatizadas.

Ratificando essa tese, no Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, o BM informa que o governo brasileiro gasta bastante com a educação superior e poderia até ter economizado cerca da metade do que já foi gasto. E, reforça a lógica privativa para as universidades públicas ao apontar que há a carência de se cobrar mensalidades e ao propor reformular o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesta perspectiva, o BM viabiliza as informações para concretizar reformas educacionais, com a finalidade de promover a abertura para a entrada da iniciativa privada no ensino público e apresenta diretrizes para a instauração de seus delineamentos. Para tal, proporciona a adaptação de suportes legais e regimentais de modo a dispor de parcerias com empresas privadas.

Vale apontar que a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi organizada durante meses e discutida em fóruns nacionais, estaduais e municipais até a sua aprovação e promulgação, em 2017, após três versões. Inicialmente, houve participações e contribuições de entidades educacionais, docentes-pesquisadores/as, docentes e gestores/as educacionais, no entanto, até a sua corporificação final, sucedeu a participação de instituições privadas e filantrópicas com investimento privado.

É preciso destacar que a construção da BNCC e a sua implantação causaram esvaziamento de conhecimentos científicos. Nesse sentido, Santos e Orso (2020) analisam que os novos saberes orientados pela base são marcados por aprendizagens que se adequam ao viés econômico, os quais demandam pessoas alienadas e que possam se ajustar aos requisitos imediatos do capital em processo de modificação.

Ainda dialogando com Santos e Orso (2020), a BNCC é um documento que se associa ao modelo econômico, político e ideológico neoliberal, e é pautada pelo ensino por competências caracterizado por uma concepção que busca ajustar os indivíduos mediante comportamento esperados, capacidades sociemocionais e habilidades que são pretendidas pelo mercado de trabalho.

Zank e Malanchen (2020) apontam que a BNCC e a REM representam os interesses dos capitalistas e estimulam a pedagogia das competências provenientes da pedagogia tecnicista. A BNCC é um componente das ações neoliberais em andamento no Brasil e possui estreita conexão com a formação de professores/as, pois demanda que os currículos das licenciaturas devem ser modificados para agregarem as mudanças, de modo a regular os conhecimentos a serem transmitidos em conformidade com o documento.

Isto posto, há um reducionismo a técnicas de ensino, concentrando-se na dimensão prática do trabalho docente e os fundamentos teóricos tornam-se secundários. Sobre isso, “o BM propõe que a base curricular nacional balize tanto o ensino na educação básica quanto às reformas na formação docente, recomendação que deixa evidente o viés pragmático dessa agenda” (SHIROMA, 2018, p. 99).

Soares e Silva (2018) aponta como mudança na formação docente o aumento da carga horária prática nos cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, com a premissa de desenvolver atividades teóricas e práticas, porém mais práticas que teóricas. Em 2018, houve a implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP), com pressupostos para priorizar a prática, no formato de residência acadêmica.

É notório que houve uma reprodução de um modelo adotado no passado, de modo mais preciso o retorno da ótica das escolas normais-modelo voltadas às atividades práticas de ensino e aos conteúdos curriculares, porém com novos aspectos, até porque são contextos históricos, econômicos e políticos completamente divergentes.

Contudo, o PIBID e o PRP podem contribuir para a formação inicial e continuada de docentes ao oportunizar espaços para formações críticas, repensar os currículos, a práxis docente e para ressignificar saberes e ações. Para isso, é necessário que docentes coordenadores/as de ambos os programas possam criar possibilidades para incrementar ações e atividades emancipatórias a fim de conectar escola e universidade.

A origem do PIBID se justifica como forma de atender à Lei nº 11.502/2007 que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) a incumbência de impulsionar e produzir programas para a educação básica, formação inicial e continuada de docentes. Já o PRP foi concebido por seus elaboradores como parte da modernização do PIBID e foi anunciado em 2017, após longo período de tramitação no Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação (MEC), ao lançar a Política Nacional de Formação de Professores, e seu embasamento legal se deu mediante a Portaria n. 38/2018 instituída pela CAPES.

Shiroma (2018) expõe que o Programa Residência Pedagógica recupera presunções do governo Fernando Henrique Cardoso, pois foi anunciado com marcas de discurso para reorganizar os currículos das licenciaturas, uma vez que não ofertam atividades práticas. Nesse sentido, é compreensível o retorno de políticas que repetem a lógica da prática como a teoria do conhecimento, a pedagogia das competências, e a formação prática e utilitária.

Corroborando, Freitas (2018) aponta que a Residência Pedagógica precisou se alinhar aos conteúdos da BNCC para redirecionar as metas e os fins dos estágios curriculares das licenciaturas para implementação da BNCC, representando um retrocesso na formação docente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de 2015, que concebia a formação docente como compromisso político, ético e social e crítico.

Cabe destacar que essa vinculação ocorreu mediante a Portaria nº 259/2019. Ainda no mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 1/2019 que reforça o caráter diretivo da Resolução CNE/CP nº 2/2017. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi excluída e invalidada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação).

Assim, trouxe novas orientações acerca da Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica, com elementos formadores divergentes que se direcionam para a pedagogia das competências, de modo a agregar a formação docente a BNCC, e a sobrepunha fundamentos pedagógicos e didáticos em razão do ideário neoliberal de formar trabalhadores/as eficientes e técnicos/as para lecionar na educação básica; consequentemente, obstruindo a construção de uma educação crítica e emancipatória. Essa última resolução retoma premissas da educação conteudista com características e encaminhamentos de temáticas para a formação. Freitas (2018) considera que a associação entre a Base Nacional de Formação e a BNCC retrata um retrocesso ao resgatar propostas e ideais neoliberais da década de 1990.

Corroborando com Zank e Malanchen (2020), desde a década de 1990, há uma proposta de transformar a educação para atender as demandas do setor produtivo por intermédio de uma pedagogia que visa desenvolver competências e habilidades, isto é, existe um projeto que tem como meta tornar a educação ainda mais subordinada às transformações do mundo do trabalho e às demandas do capital. Portanto, a educação proposta pelo sistema vigente não corresponde a ações voltadas para o progresso da classe trabalhadora, pois há o intuito de reprimir o ingresso da camada popular no ensino superior. Dessa forma, o capital busca preparar trabalhadores/as para o mercado de trabalho sob processos formativos técnicos.

Para Duarte (2020) há o objetivo de tornar a educação um instrumento de doutrinação neoliberal causando o impedimento de uma educação pública que possa progredir no sentido de democratizar o acesso à cultura científica, artística e filosófica. Assim, impacta no aumento das desigualdades sociais e educacionais diante de uma formação precária. Ademais, acarretam complexidades para a promoção de uma educação crítica.

No estudo crítico e provocador realizado por Brandt, Hobold e Farias (2021) fazem um alerta acerca da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual possui ação de cessar a promoção da articulação entre a formação inicial e a continuada. Com isso, atividades de iniciação científica, de iniciação à docência, projetos de extensão e de monitoria, pesquisas científicas e eventos científicos foram suprimidos na BNC-Formação. Além de enfatizar que a formação de professores/as deve primordialmente acompanhar as proposições da BNCC.

As autoras ainda apontam que a resolução foi delineada em um contexto político de transformações neoliberais em diversos setores, especialmente na educação, como a Política Nacional de Formação de Professores, a REM, a BNCC e o Future-se. Logo, aumentou as atribuições dos/as professores/as com perspectivas ágeis e mercantilistas, e, também, permitiu a abertura para a intervenção de instituições privadas na formação docente e na educação básica. Vale frisar que essa deliberação foi redigida por membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que possuem vínculo com a iniciativa privada.

Notadamente, há uma flexibilização, um esvaziamento de aspectos didáticos e pedagógicos e uma regulação da formação de professores/as que causa a pulverização da profissão docente, pois para o capital não interessa ter profissionais com formação crítica, que defendam a perspectiva emancipatória no contexto educacional. Ademais, há o desprezo pelo fomento e pelas participações em eventos científicos e por projetos pedagógicos que visem uma formação mais abundante.

Portanto, a educação de um modo geral, assim como a política de formação de professores/as, têm sido configuradas diante de processos de rupturas, descontinuidades e fragmentações do fazer docente. Na atualidade, busca-se engendrar a formação docente com planos estratégicos do capital que contêm princípios norteadores para o percurso formativo nas licenciaturas e na pedagogia, ou seja, demasiadas ações de retrocessos.

Com a instauração da Lei n. 13.415/2017, acerca da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, houve impacto na formação docente causando a desvalorização de professores/as, pois permite que profissionais sem diplomas de licenciatura possam lecionar no ensino médio apenas com domínio do conteúdo, ou seja, “notório saber”. Com isso, é perceptível a intenção de privatizar a educação,

culminando com a desresponsabilização do Estado com a formação de professores e com a qualidade do ensino ofertado.

Com a implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio, novas disciplinas passaram a integrar os currículos escolares, consequentemente, as disciplinas que estimulam a criticidade e a compreensão da sociedade foram perdendo espaço nas matrizes curriculares e nas atividades pedagógicas; à vista disso, exige de docentes conhecimentos e participações em formações voltadas para ministrar aulas sobre Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), projetos de vida, empreendedorismo, educação financeira, tecnologia e mídias digitais. Sendo assim, os/as professores/as ministram aulas de disciplinas que não fazem parte de sua formação e ainda fortalecem os ideais capitalistas no processo educativo e, isso, em muitos contextos, ocorrem sem análise crítica.

Com efeito, os reformistas têm o interesse de aproximar os alunos/as das mudanças ocorridas na sociedade globalizada e no mundo do mercado de trabalho sem ter uma formação básica sólida. Essas medidas buscam propiciar a abertura para parcerias com instituições privadas na escola ao oferecer cursos de formação para docentes acerca das temáticas de mercado com metodologias, didáticas e material didático conveniente ao capital.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, foi implementado o Ensino Remoto como forma emergente à escola. Daí, surgiram novas demandas aos/às docentes que tiveram que ministrar suas aulas com o uso de ferramentas tecnológicas e, para isso, tiveram que adaptar-se à nova realidade educacional. Dessa forma, o contexto de aulas *online* facilitou o ingresso também de instituições privadas na educação atuando através de plataformas, portanto, ingressaram de modo a mercantilizar cursos de formação à distância para professores/as e vídeo-aulas para estudantes da educação básica.

Shiroma (2018) acrescenta que a formação inicial de docentes na modalidade à distância, sob a organização de instituições privadas, demonstra a decadência na preparação de professores/as enquanto seres críticos e intelectuais da educação, pois essas instituições buscam formar profissionais para a reprodução pedagógica. Ao passo que a formação continuada mediante o setor privado estimula a prática conteudista, reprodutivista e novas práticas e métodos que são interessantes ao sistema capitalista.

Diante deste cenário, há uma fragmentação na construção dos currículos nos cursos de licenciatura e de pedagogia, de modo a direcionar os saberes e as aprendizagens que desejam para a formação docente inicial e continuada, representando retrocessos. Consequentemente, há a composição de processos formativos com testes e instrumentais padronizados como meio para a aquisição de competências e habilidades, sob práticas conteudistas, concebendo material

didático, plataformas *online* e formação à distância. Cabe destacar que no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, em 2005, a UNESCO deixou evidente a utilização da educação à distância para a formação docente.

As transformações educacionais ocorridas nas últimas décadas colaboram para a segmentação da formação docente com o protótipo pragmático concentrado nos saberes experienciais de professores/as, depreciando os conhecimentos científicos que fundamentam a docência. À propósito, as indicações do BM e de demais agências internacionais circundam-se na limitação de custos e de tempo na educação para atingir as metas e a proliferar proveitos do capital.

A seguir, apresentamos a descrição do produto educacional que consiste em um projeto de curso de formação continuada para docentes da educação básica sobre o tema: O Banco Mundial e a Formação de Professores/as no Brasil: O Projeto Educacional do Capital. Esse projeto de curso tem como objetivo contribuir para uma formação crítica de docentes da educação básica, assim, foi elaborado a partir do referencial teórico desta pesquisa.

6. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo tem o intuito de apresentar o produto educacional agregado à presente pesquisa e desenvolvido durante o Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente. A partir de leituras de obras e de artigos, bem como de pesquisas e de produções textuais realizadas ao longo de 2021 e 2022 no curso de mestrado, foi pensado e elaborado um Projeto de Curso de Formação Continuada para docentes da Educação Básica, sobretudo voltado para professores/as que possuem regência de sala em escolas da rede pública de ensino.

Para Santos e Barbosa (2022), a formação continuada é um processo que deve ser contínuo, pois indica as demandas, as lacunas e permite fornecer respostas aos/as docentes diante das complexidades de suas práxis pedagógicas. Nesse sentido, a escola torna-se o local excepcional para associar a teoria e a prática, a fim de efetivar um processo formativo significativo que possa oferecer suporte a docentes em sua atuação didático-pedagógica.

Dessa forma, o produto educacional foi elaborado para fomentar uma concepção crítico-dialética aos/as docentes frente às determinações do Banco Mundial para a Formação Docente no Brasil como forma de fortalecer o projeto educacional do capital. Para isso, compreendemos que, mediante o embasamento teórico-metodológico pautado no materialismo histórico-dialético com leituras, análises críticas e diálogos, poderemos proporcionar um ambiente de aprendizado para a prática colaborativa e estímulo à educação emancipatória, bem como possibilidades de ressignificação da prática docente.

O processo formativo será ministrado em uma perspectiva histórico-crítica, que terá como base elementos que transpõem a relação entre Banco Mundial, Educação Formal e Formação Docente. Nessa perspectiva, as temáticas foram organizadas, com o objetivo de oportunizar uma formação crítica, questionadora e emancipatória por intermédio de exposições dialogadas, atividades que estimulem a participação ativa e a interação do grupo para que os/as cursistas possam vislumbrar outras formas de sociabilidade e, em conjunto, analisar e planejar uma práxis educativa para além da reprodução dos interesses do capital, portanto, aspirar e organizar formas de promover uma educação crítica e atividades emancipatórias no seu fazer docente.

Vale ressaltar que este produto educacional se trata de um projeto de curso de formação continuada. Isto posto, engendra-se como sugestão, possibilidade concreta ou adoção desta perspectiva para pautar a efetivação de um percurso formativo. O produto em questão

pode ser adotado e/ou adaptado para ser desenvolvido com docentes em formação inicial ou em formação continuada, seja esfera federal, estadual, municipal ou na iniciativa privada.

O projeto de curso de formação continuada tem como tema: O Banco Mundial e a formação de professores/as no Brasil: O projeto educacional do capital. Nesse sentido, o propósito do curso é promover diálogos para a compreensão acerca da dominação do Banco Mundial sobre a Educação global, o qual delibera percursos formativos e reformulações educacionais em países da América Latina e do Caribe, sobretudo no Brasil. Outrossim, será fundamental a análise crítica frente à função que países exercem na promoção de políticas educacionais determinadas por organismos multilaterais sob a ideologia neoliberal.

A proposta de curso de formação possui tipologia de atividade de extensão, na modalidade curso de curta duração com carga horária total de 40h. Assim, o projeto de curso está concentrado na área formação de professores/as da educação básica, logo, o público-alvo é atribuído a 20 docentes que exercem atividades profissionalmente na educação básica e como pré-requisito devem atuar em rede pública de ensino.

A revisão de literatura desta investigação será objeto de fundamentação teórica para os encontros, assim, os assuntos abordados nos três capítulos, 1) Educação e Trabalho na sociedade capitalista; 2) Panorama histórico da formação de professores/as no Brasil: Marco Legal; 3) O Banco Mundial e a Educação Escolar, foram subdivididos e organizados em cinco planos de aula que contêm atividades pedagógicas a serem materializadas nos encontros presenciais.

O curso está estruturado em 20h de encontros presenciais, os quais serão divididos em cinco momentos com atividades e com diálogos em um ambiente de aprendizagem; e 20h para atividades de leituras, escritas e, se for o caso, coleta de dados dos artigos científicos que deverão ter relação com as temáticas do curso de formação. Os encontros presenciais serão realizados quinzenalmente e, durante o intervalo de tempo entre um e outro, serão realizadas as produções de artigos científicos por cada grupo, bem como as orientações e *feedbacks* entre cada subgrupo e formador/a separadamente.

Para a produção de artigos científicos, será destinada a carga horária de 20h a atividades como leitura, elaboração textual, coleta de dados e análise de resultados. O grupo de 20 docentes será dividido em quatro subgrupos de cinco componentes. Cada quinteto ficará responsável por elaborar um artigo científico. Sendo assim, ao final do primeiro encontro presencial será realizada uma exposição acerca da produção dos artigos de modo a orientar os/as cursistas. Cabe destacar que o espaço de tempo entre os encontros também será destinado a encontros com cada grupo separadamente a fim de orientar e dar *feedback* acerca dos artigos.

Assim, a produção do artigo ficará estruturada da seguinte forma: 1) Escrita da introdução do artigo após o primeiro encontro e entregá-la no segundo momento presencial (4h); 2) Elaboração da metodologia do artigo no intervalo de tempo entre o segundo e terceiro momento, devendo enviá-la na terceira aula do curso (4h); 3) Após o terceiro encontro, haverá um intervalo de tempo maior para o quarto encontro, pois essa lacuna será designada para a produção do referencial teórico (8h); 4) Após o quarto encontro, o intervalo de tempo será atribuído às considerações e ao resumo do artigo (4h), antes do quinto e último encontro presencial que terá um momento para dialogar acerca das produções e submissões. Desse modo, posteriormente à conclusão do curso, os artigos serão submetidos a revistas científicas a fim de publicações em periódicos.

Além dessa atividade, cada subgrupo apresentará a memória do encontro anterior, a partir do segundo ao quinto encontro. Isto é, a memória é uma espécie de retrospectiva a fim de recordar os principais assuntos discutidos e explanados no momento anterior. A memória fará parte do momento inicial do encontro e poderá ser feita mediante uma exposição oral, apresentação artística, conversação, dentre outras formas de livre escolha dos/as participantes.

O processo de avaliação do curso será feito por meio de uma ficha avaliativa do curso e uma ficha de autoavaliação. Ao final do quinto encontro presencial, terá o momento de realização da avaliação com o objetivo de apreciar a consumação do curso, verificar se os objetivos iniciais foram atingidos, assim como analisar as sugestões para aprimoramento do processo formativo. Ademais, ao final de cada encontro, terá um momento de avaliação com o intuito de identificar a compreensão e percepções dos/as cursistas. E, seguidamente à conclusão do curso, será concedido uma certificação de 40h para cada cursista que tiver frequência mínima de 75%, bem como ter produzido o artigo e submetido à revista.

As fichas avaliativas que serão aplicadas no último encontro do curso de formação continuada para docentes da educação básica terão os seguintes critérios: a) A participação ativa dos/as cursistas nas atividades realizadas e suas contribuições nas discussões; b) Aspectos positivos e negativos que poderão ser aprimorados ou alterados; c) Conteúdos abordados adequados com a proposta do curso; d) Procedimentos didáticos-metodológicos adequados as temáticas; e) Tempo adequado para a realização das atividades propostas e dos encontros; f) Análises e conhecimentos que impactaram na docência; g) Sugestões para aperfeiçoamento do curso. Todos esses princípios poderão ser desenvolvidos mediante um momento de autoavaliação de cada cursista, assim como a observação do/a docente formador/a.

A seguir, apresentamos o arcabouço da proposta de curso de formação com os dados gerais, ementa, respectivas temáticas de cada encontro, os conteúdos que serão ministrados

diante de metodologias: leituras prévias de artigos para discussão, exposições dialogadas, atividades com dinâmicas de grupos, atividades com metodologias ativas. Quanto aos recursos, serão utilizados cartazes, folhas de papel ofício, colagens, quadro branco, dentre outros.

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Tema	O Banco Mundial e a formação de professores/as no Brasil: o projeto educacional do capital
Nível	Formação continuada numa perspectiva crítica e colaborativa
Tipologia	Curso de extensão – curta duração
Modalidade	Educação Básica
Área de concentração	Formação docente
Público-alvo	Docentes em exercício na educação básica
Pré-requisitos	Docentes da rede pública de ensino
Carga horária	40h
Oferta	Presencial
Vagas	20
Quantidade de encontros	5
Ferramentas	WhatsApp, e-mail e Google Drive
Ementa	O curso pretende discutir de forma geral as intervenções do Banco Mundial na educação escolar e na formação de professores/as em uma perspectiva histórico-crítica. Neste sentido, será apresentada a relação do complexo da educação e a categoria trabalho, a educação na sociedade de classes, e os pressupostos da teoria crítica para problematizar as determinações do Banco Mundial na educação escolar e na formação docente no Brasil. A realidade atual brasileira é decorrente de uma construção histórica, portanto, é fundamental conhecê-la, compreendê-la e confrontá-la, uma vez que tem sobrepujado a consolidação do modelo de sociedade burguesa que intervém no complexo da educação.
Objetivos	GERAL: Analisar crítica e dialeticamente as transformações educacionais sob a égide do processo sociometabólico do capital. ESPECÍFICOS: - Verificar a historicidade e a interdependência ontológica entre a categoria trabalho e o complexo da educação na constituição do ser social. - Compreender os processos sócio-históricos em que a educação formal e a formação docente foram engendradas no Brasil; - Desenvolver a análise crítico-dialética acerca da interposição do Banco Mundial na educação escolar e na formação docente no Brasil; - Produzir artigos científicos para publicação em periódicos.

Conteúdos	Primeiro encontro: A categoria trabalho e a gênese do ser social; Segundo encontro: O complexo da Educação no contexto da sociedade de classes; Terceiro encontro: Panorama histórico da formação de professores/as no Brasil: Marco legal; Quarto encontro: O Banco Mundial e a educação escolar; Quinto encontro: O Banco Mundial e a formação docente.
Metodologia	As estratégias adotadas compreenderão o desenvolvimento de aulas expositivas e dialogadas, leituras, estudos, pesquisas e análises de documentos, atividades oral e escrita, atividades em grupo como rodas de conversas e debates.
Avaliação	O processo avaliativo se dará de modo contínuo, ao considerar a participação qualitativa nas atividades propostas em grupo, as participações e envolvimento nos debates e na produção científica. Ademais, ao final de cada encontro formativo terá um momento para a avaliação. E na parte final do quinto encontro, com a turma em círculo, será realizada a avaliação do último momento como também do curso e a autoavaliação de cada cursista. Desse modo, será entregue um instrumental avaliativo com perguntas para serem respondidas pelos/as docentes cursistas e, posteriormente, será promovido um diálogo acerca das principais percepções sobre o percurso formativo realizado.
Recursos Didáticos	Serão empregados textos científicos, documentos oficiais, músicas, poemas, slides, imagens, trechos, charges, tirinhas, cartolinas e giz de cera.
Bibliografia	BURNS, Barbara; LUQUE, Javier. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em: 22 out. 2022. LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf. Acesso em: 22 out. 2022. LESSA, Sérgio. Para compreender a Ontologia de Lukács. 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. - 23. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010. TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: TONET, I. (Ed.) Educação contra o capital. 3. ed. São Paulo: Edição Ampliada, 2016. p. 27-43.

7. CONCLUSÃO

Após décadas de embates, de rupturas, de fragmentações e de transformações, podemos reconhecer avanços no campo educacional resultante de mobilizações, de lutas e de resistências para que as pautas em prol de progresso da educação brasileira pudessem tornar-se previstas em legislações e diretrizes; entretanto, as solicitações nem sempre foram atendidas, além de serem segmentadas. No que cerne a formação docente, constatamos alguns retrocessos diante de novas políticas educacionais implantadas no Brasil sob fortes influências neoliberais.

Nessa perspectiva, o Banco mundial age na educação da América Latina e no Caribe, sobretudo na educação brasileira, mediante órgãos internacionais que buscam orientar, redirecionar e reestruturar o sistema educacional, incrementando mudanças que são convenientes ao sistema capitalista e, para isso, agregam aspectos econômicos e financeiros à educação sob a ideologia do neoliberalismo.

Dessa forma, as modificações ocorridas na educação brasileira têm como propósito realizar o projeto educacional do capital, com esse fim, potencializam as transformações oportunas para o fortalecimento do capitalismo, e a educação é um instrumento para expansão do seu domínio sob a sociedade ao aplicar sua ideologia e seus princípios. Ademais, o sistema capitalista age com a intenção de que as pessoas internalizem e reproduzam ações favoráveis a ele e possam romper com qualquer tipo de ação insurgente.

A realidade atual brasileira é decorrente de uma construção histórica, portanto, é fundamental conhecê-la, compreendê-la e confrontá-la, uma vez que tem sobrepujado a consolidação do modelo de sociedade burguesa que intervém no complexo da educação.

Nesse sentido, nos últimos trinta anos, as reformas educacionais realizadas no Brasil impactaram a formação docente de tal modo que ocorreram o fortalecimento de princípios como a eficiência, a produtividade, a competitividade e o multifuncionalismo, os quais direcionaram a formação e a prática pedagógica, a fim de preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho.

Com isso, a formação de professores/as é afetada profundamente e vai diminuindo seu caráter científico e pedagógico, impossibilitando um processo formativo em uma perspectiva crítica, ou seja, uma abordagem transformadora. De fato, os/as professores/as são operadores/as das políticas educacionais, logo, põem em prática as determinações estabelecidas por documentos oficiais, os quais caracterizam-se em recomendações do sistema educacional que está sob os moldes neoliberais.

Contudo, os/as docentes devem adotar uma postura crítica e assumir seus papéis ético, político e social ao formar estudantes que irão intervir na sociedade, pois possuem função no processo de transformação da sociedade; assim, têm de assumir o compromisso em prol da mudança e da ação de resistir às imposições e às contradições do sistema capitalista, além de direcionar para o percurso da educação na perspectiva crítica e emancipatória.

É necessário que cada docente possa reconhecer o seu lugar na sociedade, desenvolver a consciência política, apreender em sua totalidade as convicções do capital e dos reformistas neoliberais; à vista disso poderão compreender os mecanismos de exploração e resistir contra as desigualdades e as contradições do sistema capitalista.

Para o capital não é conveniente a composição de formação de professores/as em uma perspectiva crítica, pois há o interesse em proporcionar processos formativos minimalistas, o que ocorre mais fortemente com as últimas reformas educacionais que culminaram na constituição da BNCC e REM, com o propósito de formar profissionais para a reprodução do que já está imposto pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, o Banco Mundial orienta a formação inicial e continuada de professores/as voltada a atender a lógica do capital e ao não questionamento do sistema, pois o foco está em oferecer profissionais sem uma formação crítica ao mercado, tal como a massificação da formação de trabalhadores/as a fim de adequação aos requisitos neoliberais. Pois, como afirma Leher (1999, p. 12), “o capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas”.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa um revés para a formação de professores/as, pois busca sua adequação aos princípios e às metas estabelecidas na BNCC, fragilizando uma formação social crítica e o trabalho docente. Consequentemente, permite o engendramento de formações de professores/as configuradas como espaços para treinamento de competências e habilidades ajustadas para o trabalho mecânico, desse modo, poderá gerar profissionais com passividade, alienação, individualistas, pragmáticos e apolíticos.

Essa resolução contradiz a resolução anterior (CNE/CP nº 2/2015), de modo que não consta em sua redação a educação como direito, a valorização docente, a articulação entre teoria e prática, o vínculo entre formação docente inicial e continuada, além de não dar tempo hábil para que a resolução de 2015 pudesse se efetivar e completar um ciclo.

Cabe alertar que a resolução de 2019 favorece a privatização da formação docente e de processos formativos neotecnicistas, causando a extenuação de uma educação crítica e libertadora, do mesmo modo que não concebe o/a professor/a como produtor/a de conhecimento e de cultura, tampouco reconhece a função política e social do/a docente.

A ampliação da iniciativa privada na educação tem determinado e condensado o conhecimento a ser transmitido, por meio de apostilas e/ou manuais que conduzem o modo de lecionar, assim como estabelecido metodologias de ensino, parâmetros e processos avaliativos, além de obter o controle sobre professores/as e estudantes.

Portanto, compete aos/as professores/as fortalecerem-se individualmente e coletivamente em sua práxis docente, no ambiente escolar e na sociedade, além de ampliar as parcerias colaborativas em prol da resistência coletiva em garantir seus direitos, enquanto profissionais da educação, e o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988. Desse modo, poderão desenvolver mecanismos para confrontar as deliberações do sistema capitalista.

Nesse sentido, as formações inicial e continuada devem romper com a perspectiva unilateral e positivista do cotidiano, sendo assim, tem de considerar toda a totalidade e as contradições da realidade, engrandecer o conhecimento científico, o progresso intelectual, pessoal e profissional do/a professor/a para que possa melhor formar os/as estudantes.

Dessa forma, defendemos que os programas de formação inicial e continuada de docentes devem estar em consonância com as realidades educacionais nos estabelecimentos de ensino, de tal modo que possam conectar os contextos vivenciados com a teoria já produzida, além de fomentar a produção de novos saberes da docência.

Por fim, concluímos ser essencial que os/as docentes possam se reconhecer como professores/as pesquisadores/as, pois, ao associarem o conhecimento, a crítica, a dialética e a prática docente, contribuem para uma práxis com vistas à emancipação humana, desenvolvendo e estimulando a análise crítica nos/as discentes.

REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 35-44.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 9 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 15 de out. 2021.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education** (Print), v. 34, p. 157-168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: Concepções de formação de professores em disputa. **Formação em Movimento** v.3,i.1, n.5, p.50-70,jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660/1064>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 12 out. 2021.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR online**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 21 set. 2021.

CIAVATTA, Maria. Mediações do Mundo do Trabalho: A Fotografia como Fonte Histórica. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ed. Campinas - SP: Autores Associados - HISTEDBR, 2005, v., p. 119-144.

COELHO, Kaline Cibele Araújo. A educação feminina cearense pela ótica da escola Normal (1884-1930). **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4529/3648>. Acesso em: 25 set. 2021.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Tradução de Mônica Corullón. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 22 out. 2022.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SOUZA, Davison da Silva; BRAÚNA, Carla Jeane Duarte; NOBRE, Maria Nayane Gomes; HOLANDA, Rafaela Moreira; COLARES, Anselmo Alencar. (2020). Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino Em Perspectivas**, 1(1), 1-16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4575>. Acesso em: 22 set. 2021.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista** (Impresso), Paraná, v. I, p. 51-75, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80 esp., p.169- 201, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 set. 2021.

DE SOUSA FILHO, Alípio. “A terra é plana”: O obscurantismo cínico dos negacionistas. **INTER-LEGERE** (UFRN), v. 3, n. 29, p. 1-30, 2020.

DUARTE. Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 31-46.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis: NUP, CED, UFSC, Cidade Futura, 2002.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: José Claudinei Lombardi; Demerval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 97-118.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FRERES, Helena de Araújo. A emergência do conhecimento como paradigma econômico e produtivo no contexto de crise do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2008. 201f. – **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2008.

FRERES, Helena de Araújo; Gomes, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: Jackline Rabelo; Susana Jimenez; Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O Movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista**. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2015, v. 1, p. 69-85.

FREITAS, Helena Costa Lemos. 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 61-74.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**/ Gaudêncio Frigotto - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como princípio educativo na educação integral dos trabalhadores. In: Héli da Costa; Martinho da Conceição. (Org.). **Educação Integral e Sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Escola Sindical São Paulo - CUT, 2005, v., p. 19-62.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marlie Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: José Claudinei Lombardi; Demerval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ed.Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 45-60.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA Elisângela Santos de; ALMEIDA, Whasgthon. Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de mar. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 15 out. 2021.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e231359, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKmj5rY5NbSBzYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 abr. 2022.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luís Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3a.ed. Campinas-SP: Autores Associados / HISTEDBR., 2005, v., p. 27-34.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 28, p. 119-137, 2007.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 21 out. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Dermeval Saviani; José Liiz Sanfelice; José Claudinei Lombardi. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ed.Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 77-96.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. Cortez Editora, São Paulo, 2007.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisângela André da Silva. Condições de vida e trabalho como ponto de partida para a formação do professor pesquisador. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 19, p. 492-505. set.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/706/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de Oliveira; CARMO, Murilene do; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 90. In: Jackline Rabelo; Susana Jimenez; Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, v. 1, p. 87-102.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: Deribaldo Gomes dos Santos; Susana Jimenez; Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana; Jackline Rabelo. (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 113-134.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; CHAVES, Hamilton Viana; TÁVORA, Luís Furtado. O princípio da contextualização na reforma do ensino médio: em busca de uma leitura ontológica. **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, v. 22, p. 185-193, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.08/60746211>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/N4xvQNbzWbHvKwYmzpv8rPy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.

MELO, Giovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar à docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na Reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, J. (Org.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015a. p. 46-57.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes; BARROSO, Cleide. A formação de professores recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez, Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O Movimento de Educação para todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: IMPRENSA UNIVERSITARIA-UFC, 2015b, v. 1, p. 169-188.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 37-61, 1 jun. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198/4756>. Acesso em 16 abr. 2022.

MOREIRA, Marcos Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ciencias/Artigos/131_142_o_mestrado_profissional_em_ensino.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza. (Org.). **Formação de professores para educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, 2016, Curitiba/PR. XI Anped Sul - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: XI Anped Sul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

PALMA FILHO, José Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, José Cardoso. **Pedagogia Cidadã, cadernos de formação, História da Educação**. 3 ed. Santa Clara Editora, 2005.

PANSARDI, Marcos Vinícius. A Formação de Professores e o Banco Mundial. **Caderno do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1661/2160.pdf>. Acesso em 27 mar. 2022.

PETERNELLA, Alessandra; BORGES, Luanda Letícia Campina; DA SILVA NETO, João Paulino. Desenvolvimento pleno do estudante na BNCC: notas críticas. **Revista Húmus**, v. 11, n. 33, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/17429>. Acesso em: 28 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acesso em 18 abr. 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. - 23. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial e a intervenção avaliativa na política educacional dos países pobres. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6., 16 a 19 maio 2011, Vitória (ES). Anais... Vitória (ES), 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38907/1/2011_eve_jjrabelo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

RABELO, Josefa Jackline; SILVA, Simone Cesar da; SILVA, Solonildo Almeida da; SANTOS, Jacqueline Barbosa dos. O PAPEL DO PROFESSOR NO ALCANCE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo preliminar. In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras). (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: Imprensa Universitária (UFC), 2015, v. 1, p. 143-150.

RABELO, Jackline Josefa; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho. A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural do capital. In: Deribaldo Santos; Susana Jimenez; Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana; Jackline Rabeloi. (Org.). **Educação Pública, Formação Profissional e Crise do Capitalismo Contemporâneo**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 135-155.

RAFAEL, Ivania Maria de Sousa Carvalho; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **A crise do capital e a relação com a educação brasileira**. Educação. Revista do Centro de Educação, v. 41, n. 2, p. 375–386, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19221/pdf>. Acesso em: 11 Ago. 2022.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marlie Eliza Dalmazo Afonso de.; PASSOS, Laurizete Ferragut. As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **FORMAÇÃO DOCENTE**, v. 12, p. 33-52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 10 out. 2021.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Claudio Pinto. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL. **Colloquium Humanarum, ISSN: 1809-8207** Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p.57-71 out/dez 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458/2551>. Acesso em: 9 abr. 2022.

RODRIGUES, Lucas de Paula; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Políticas de privatização do ensino superior brasileiro: uma análise acerca das orientações do Banco Mundial. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 273–283, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62662>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Felipe Néo dos; SILVA; Raimundo Jackson Nogueira da, BARBOSA, Fabiano Geraldo; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; SILVA, Solonildo Almeida da. Educação e crise estrutural do capital: como superar?. **Conexões, Ciência e Tecnologia**. Fortaleza/CE, v.16, p. 01-08, e022023, 2022. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2290>. Acesso em: 11 Set. 2022.

SANTOS, Felipe Néo dos; BARBOSA, Fabiano Geraldo. A formação continuada de professores/as por meio do PIBID e da Residência Pedagógica. In: **Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis** [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins... [et al]. – Fortaleza: EdUECE, 2021.

SANTOS, Silvia Alves dos. ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. In. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 161-178.

SANTOS, Willian Batista dos; LIMONTA, Sandra Valéria. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro/ Vol. 24, n.47/ p. 176-194/ Set-Dez. 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/660/o/Perspectivas_do_Banco_Mundial_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_no_Brasil_-_Willian_Santos_e_Sandra_Limonta.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2022.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luís Sanfelice.. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3a.ed. Campinas-SP: Autores Associados / HISTEDBR., 2005, v., p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos. Revista Científica**, v. 10, p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>. Acesso em: 21 set. 2021

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. P. 11-35.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores. Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 20 set. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SOARES, Gleidenira Lima; SILVA, Janine Felix. A Influência do Neoliberalismo na Educação: Reflexo na Formação Docente. **PROFESSARE (ONLINE)**, v. 07, p. 26-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531/803>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SOBRAL, Karine Martins. A natureza onto-histórica do princípio educativo: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács. 2015. 155f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2015.

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de Ciências Humanas (Viçosa)**, v. 11 n., p. 1-216, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3896/Trabalho%20como%20Princ%C3%ADpio%20Educativo%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional>. Acesso em: 13 ago. 2022.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Edição Ampliada, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 8., p.3835-3848. Anais..., Curitiba, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico- crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 121-160.



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

FELIPE NÉO DOS SANTOS

**PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O BANCO MUNDIAL E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: O PROJETO EDUCACIONAL
DO CAPITAL**

MARANGUAPE-CE

2022

FELIPE NÉO DOS SANTOS

**PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O BANCO MUNDIAL E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: O PROJETO EDUCACIONAL
DO CAPITAL**

Produto Educacional apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus* Maranguape, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Ensino e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

Co-orientadora: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

MARANGUAPE-CE

2022



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
CONTEXTUALIZANDO	07
CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	11
OBJETIVOS.....	11
ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO.....	12
Justificativa	12
Metodologia	12
Cronograma de encontros formativos e elaboração do artigo.....	13
Pré-curso de formação.....	14
Sugestão de ficha de inscrição.....	14
Leituras prévias	15
PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS	
ITINERÁRIO FORMATIVO.....	16
1º Encontro.....	17
2º Encontro.....	21
3º Encontro.....	27
4º Encontro.....	31
5º Encontro.....	35
AVALIAÇÃO DO CURSO.....	39
REFERÊNCIAS.....	40

APRESENTAÇÃO

Prezado/a docente,

O presente projeto de curso de formação continuada é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada “O Banco Mundial e a formação de professores/as no Brasil: o projeto educacional do capital”, apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF), promovido em associação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus Maranguape*.

Este material foi elaborado a fim de subsidiar docentes e gestores educacionais na estruturação e no desenvolvimento de um processo de formação continuada proposto a docentes da educação básica. Nessa perspectiva, busca orientar um processo formativo crítico-dialético acerca da relação Educação, Trabalho e Capitalismo.

Verificamos que a formação docente no Brasil é marcada por processos de interrupção e de fragmentações do agir docente, assim, ora valorizam-se saberes práticos, ora valorizam-se saberes teórico-científicos, ora valorizam-se parâmetros pedagógico-didáticos. De fato, as transformações processadas na contemporaneidade não atingiram um protótipo consistente de formação docente frente às demandas reais da educação escolar, tendo em vista a complexidade em integrar saberes teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.

Com efeito, é necessário e pertinente o desenvolvimento de processos formativos com abordagem crítico-dialética, isto é, engendrar a formação inicial e a formação continuada pautada em uma perspectiva histórico-crítica fundamentada na totalidade dos fenômenos, na crítica, na dialética, na análise e na ação com o propósito de guiar a prática pedagógica.

Apresentamos uma sugestão de curso de formação continuada como um percurso possível a ser traçado por docentes da educação básica, na ponderação do conhecimento acerca da lógica que gere as determinações do capital e os referenciais decisórios da práxis pedagógica que se situam externos a educação; portanto, é uma dimensão social fundada por demandas derivadas consideravelmente do trabalho.

Essa proposta de curso pode ser ajustada à formação inicial docente e à formação continuada de gestores/as da educação. Assim sendo, pode ser desenvolvida em escolas, universidades, secretarias da educação e demais ambientes de ensino. Logo, é basilar destacar que se trata de uma possibilidade metodológica para a formação continuada dispondo de elementos para planejamento do curso.

CONTEXTUALIZANDO...

A concepção do Banco Mundial (BM) e de outros organismos internacionais se concentrou em assegurar a retomada dos países subdesenvolvidos ao trajeto de desenvolvimento, com o itinerário a modernização, incorporando preceitos econômicos, políticos, culturais e sociais, sob a forte influência do neoliberalismo e da concentração no mercado financeiro, sobretudo no crescimento econômico, além de corroborar com as condições expostas pelos grandes credores mundiais.

Em um cenário de crise estrutural do capital, especialmente a partir da década de 1970, o BM buscou a ampliação da ideologia capitalista através da acumulação do capital, demonstrando a soberania diante dos países periféricos ao intervir em suas estruturas organizacionais, na economia e, principalmente, na educação formal. Desse modo, os capitalistas trataram de difundir a ideologia da globalização como alternativa para transpor as crises do petróleo, da dívida externa, da alta inflação e o caos nos países.

O sistema capitalista vive suas crises estruturais, e, desde a década de 1970, se consome do neoliberalismo como instrumento político e ideológico capaz de sobrepujar a crise. A ideologia neoliberal reforça a concepção de Estado mínimo para atuar em políticas sociais que resultam em serviços instáveis à classe trabalhadora, favorecendo assim o ingresso da iniciativa privada em políticas públicas. Em contrapartida, preconiza um Estado robusto ao colaborar para o progresso e a evolução do capital.

No que concerne às influências neoliberais nas políticas públicas, a política de educação não ficou isenta e foi vista como um instrumento de consolidação da hegemonia do capital, incidindo nela fortes rebatimentos neoliberais. De acordo com Saviani (2007), a concepção produtivista da educação teve origem mediante os interesses do neoliberalismo econômico, que busca a adequação da educação escolar às demandas do mercado e ao pensamento do setor produtivo. Mészáros (2008) também afirma que a educação sofre mudanças, tendo como base as exigências de um mercado em constante competitividade a fim de atender aos interesses do capital.

Nessa perspectiva, ao investigar criticamente, percebe-se que as políticas educacionais empreendidas no Brasil possuem fortes características de valores neoliberais, os quais ratificam a exclusão, a seletividade, o individualismo, a meritocracia e a competitividade, além de conhecimentos e requisitos como eficiência, produtividade, eficácia, flexibilidade, multifuncionalismo, tecnologia da informação, ou seja, exigências interessantes ao mercado globalizado.

Desde a década de 1990, o sistema educacional brasileiro tem sucedido de intensas (re)formulações e articulações alicerçadas em recomendações de organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e as Conferências e Fóruns Mundiais de Educação.

No Brasil, todos os documentos oficiais da educação seguem as recomendações determinadas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Cabe citar o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, esses dois últimos estabelecidos pela Lei n. 13.145/2017, além de Diretrizes Curriculares e Documentos de Referências Curriculares Estaduais.

Todos esses dispositivos legais referidos no parágrafo anterior demonstram o alinhamento às orientações dos organismos multilaterais, e focalizam a necessidade de fomentar transfigurações educacionais quanto a conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela recomposição da atividade produtiva. Isto posto, sucederam imposições para a efetivação de amplas reformas do sistema educacional brasileiro, em períodos distintos, para a capacitação profissional e a utilização da produção científica e técnica, com a intenção de atender a lógica de mercado e a competitividade, critérios de políticas de equidade e eficiência, bem como as diretrizes para reforma educacional de integração nacional e descentralização.

Corte, Sarturi e Nunes (2018) afirmam que, em um contexto mundial globalizado, tornou-se recorrente a intervenção desses órgãos internacionais nos países em desenvolvimento, especialmente, no Brasil, ao propor reestruturações educacionais sob a ótica de que a educação necessita transformar-se para elevar sua qualidade, iniciando pela formação adequada aos/as docentes, pela eficiência da gestão escolar, e pela reformulação dos currículos; pois defendem que carecem de contextualização e há a necessidade de ampliação do acesso à escola, principalmente para a população desfavorecida.

Santos e Limonta (2014) apontam que o BM, por meio de documentos, recomenda a prioridade dos governos em prover investimentos na educação básica, pois essa instituição financeira compreende que, ao elevar o nível do ensino e a potencialização da aprendizagem dos/as estudantes, consequentemente, irão produzir mão-de-obra qualificada. Também sugere

ações cooperativas com a iniciativa privada e o incentivo ao prosseguimento das políticas de avaliação instituídas nos últimos quinze anos, como elemento de mensuração do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as exposições do BM estão fundamentadas em indicadores, levantados por meio dos sistemas de avaliação que utilizam para monitorar os sistemas educacionais dos países periféricos, e constatar se estão seguindo as suas normas, sob os riscos de sofrerem sanções econômicas. Desse modo, o BM indica sugestões de mudanças em suas estruturas e organizações em diferentes setores da sociedade, sobretudo na educação, na saúde e na economia.

Evidentemente, o âmago do BM é a dedicação a um sistema de escolarização direcionado aos interesses do capital e na atribuição dos governos em efetuar diretrizes, através da extensão de políticas educacionais financeiras e administrativas coesas ao estímulo do ingresso e da participação da iniciativa privada.

A crise estrutural do capital alcança a educação rigorosamente, pois o sistema capitalista a compreende como ferramenta crucial para melhor formar o “capital humano” para o mercado. Portanto, a educação é constituída e remodelada com a finalidade de fornecer a mão-de-obra qualificada, barata e imediatista para o setor produtivo, perante o fortalecimento de discursos de uma melhor empregabilidade ao passo de uma precarização do trabalho e exploração da educação pelo capital.

Diante das reformas intermitentes, o avanço neoliberal, sob a ótica da intervenção mínima do Estado com ajustes estruturais e cortes de investimentos na Educação, possibilitou, na última década do século XX e nas primeiras duas décadas do século XXI, a incidência de novas metodologias e requisitos para a elaboração do trabalho docente, impactando em diversas demandas aos/as professores/as, estabelecendo-se como essenciais para a atualização, para o aperfeiçoamento e para o acompanhamento das transformações na Era do Conhecimento.

Nesse sentido, as mudanças caracterizam algumas melhorias para a docência quanto à formação e à legislação, como, por exemplo, o crescimento de professores/as com formação inicial em nível superior, oportunidades para prosseguimento de estudos em formação continuada, avanços em pesquisas científicas, criação de fundo de financiamento da Educação e subsídios para a pesquisa, projetos que buscam a valorização do magistério (movimentos de resistência pelo reconhecimento) e inovação tecnológica.

No entanto, também possuem uma série de regressões, tais como a pressão do sistema educacional para que os/as docentes possam, mediante suas práticas pedagógicas, elevar os resultados de estudantes em avaliações externas, consequentemente, melhorar os

índices da escola; o aumento das atribuições do trabalho acarretando na precarização da práxis docente ocasionando a fragmentação da docência; processos de formação minimalistas e descontínuos sem conexão com o campo de atuação; processos formativos de valorização da prática em detrimento da teoria; a deficitária formação inicial e continuada tecnicista centrada no conteúdo e/ou no fazer docente; a desvalorização salarial; o desprestígio social da profissão docente e a redução de direitos por interferência de leis e projetos.

Com isso, a formação de professores/as é afetada profundamente, e vai diminuindo seu caráter científico e pedagógico, impossibilitando um processo formativo em uma perspectiva crítica, ou seja, uma abordagem transformadora. De fato, os/as docentes são operadores/as das políticas educacionais, logo, põem em prática, e de forma acrítica, as determinações estabelecidas por documentos oficiais, os quais caracterizam-se em recomendações do sistema educacional que está sob os moldes neoliberais.

A realidade atual brasileira é decorrente de uma construção histórica, portanto, é fundamental conhecê-la, compreendê-la e confrontá-la, uma vez que tem sobrepujado a consolidação do modelo de sociedade burguesa que intervém no complexo da educação. Vale ressaltar que é por meio do trabalho que são incrementadas novas relações de produção em que o ser social, sobretudo a classe trabalhadora, perpassa por um processo educativo a fim de estruturar uma nova humanidade com qualificação tecnocientífica.

Destacamos que a educação não é trabalho e sim práxis. No entanto, as determinações que ditam os rumos da educação não contêm premissas educacionais, e sim são oriundas do trabalho, sobretudo do trabalho abstrato sob a égide do processo sociometabólico do capital.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

DADOS GERAIS	
Tema	O Banco Mundial e a formação de professores/as no Brasil: o projeto educacional do capital
Nível	Formação continuada numa perspectiva crítica e colaborativa
Tipologia	Curso de extensão – curta duração
Modalidade	Educação Básica
Área de concentração	Formação docente
Público-alvo	Docentes em exercício na educação básica
Pré-requisitos	Docentes da rede pública de ensino
Carga horária	40h
Oferta	Presencial
Vagas	20
Quantidade de encontros	5
Ferramentas	WhatsApp, e-mail e Google Drive

OBJETIVOS

GERAL:

Analisar crítica e dialeticamente as transformações educacionais sob a égide do processo sociometabólico do capital.

ESPECÍFICOS:

- Verificar a historicidade e a interdependência ontológica entre a categoria trabalho e o complexo da educação na constituição do ser social.
- Compreender os processos sócio-históricos em que a educação formal e a formação docente foram engendradas no Brasil;
- Desenvolver a análise crítico-dialética acerca da interposição do Banco Mundial na educação escolar e na formação docente no Brasil;
- Produzir artigos científicos para publicação em periódicos.

ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO

Justificativa

A educação é submetida a interferências neoliberais e cada vez mais é instrumentalizada aos interesses do capital com ações que fortalecem as instituições privadas, às quais vão se apropriando e afeiçoando os percursos da educação, em conformidade com suas conveniências e com interesses de mercado. Nessa lógica, o sistema educacional, as instituições de ensino e os currículos escolares são compostos com ações e disciplinas de cunho ideológico ao capital, logo, há a dificuldade em proporcionar um processo educativo crítico.

Pensando nisso, foi elaborado este projeto de curso de formação continuada que tem como foco docentes da educação básica atuantes na rede pública de ensino, tendo em vista que a educação pública sofre constantes impactos da lógica que preside as determinações do capital e dos reformistas neoliberais.

Assim, é fundamental que professores/as possam desenvolver análise crítica e dialética, uma vez que poderão compreender os mecanismos de exploração e resistir contra as desigualdades e as contradições do sistema capitalista. Cabe ressaltar que é essencial adquirir uma visão ampliada da educação e dos processos educativo, pedagógico e didático, e a realidade em que está inserido/a, pois é basilar que docentes possam elaborar análises acerca das dimensões sociais, econômicas e políticas da educação.

Em suma, é primordial interligar ensino e pesquisa, pois, ao aperfeiçoar sua pesquisa, o professor/a pesquisador/a permite apresentar o processo e os resultados de seus estudos para que outros/as docentes possam ter acesso a novos saberes científicos. Portanto, o exercício da docência exige uma análise crítica-dialética do real.

Assim, este produto educacional poderá contribuir para ampliar as discussões acerca da formação de professores/as na atualidade, bem como a expandir a visão dos/as docentes cursistas, sobretudo aqueles/as que exercem suas funções profissionais na escola pública, a qual sofre influências de práticas neoliberais vigentes no Brasil.

Metodologia

Trata-se de um curso de formação continuada a ser realizado presencialmente, com o objetivo de analisar crítica e dialeticamente as transformações educacionais sob a égide do

processo sociometabólico do capital. Para isso, o conteúdo programático do curso está distribuído em cinco encontros presenciais com 4h de duração cada um e um total de 20h.

A carga horária restante, 20h, será atribuída à produção de escrita colaborativa, ou seja, a turma será dividida em quatro grupos de cinco pessoas para a construção de artigos científicos. Desse modo, entre um encontro e outro haverá um intervalo de 15 a 22 dias. Isto é, a orientação ocorrerá em cada encontro presencial e nesse espaço de tempo destinado à elaboração coletiva do artigo também haverá encontros para *feedback* das produções.

Ao final de cada encontro será realizada uma explicitação na sequência a seguir: No primeiro encontro haverá a orientação para iniciar a escrita da introdução e a metodologia do artigo; no segundo encontro haverá a instrução para o referencial teórico; no terceiro encontro serão fornecidos direcionamentos para a coleta de dados e para as análises dos resultados; no quarto encontro haverá os encaminhamentos para a construção das considerações finais e resumo; e no quinto encontro deverá ser realizada a entrega do artigo.

Para os encontros presenciais, as estratégias adotadas compreenderão o desenvolvimento de aulas expositivas e dialogadas, leituras, estudos, pesquisas e análises de documentos, atividades oral e escrita, atividades em grupo como rodas de conversas e debates. Como recursos didático-pedagógicos, serão empregados textos científicos, documentos oficiais, músicas, poemas, slides, imagens, trechos, charges, tirinhas, cartolinas e gizes de cera.

Cronograma de encontros formativos e elaboração do artigo

	TEMA
Encontro presencial	Primeiro encontro: A categoria trabalho e a gênese do ser social
Produção do artigo	Intervalo entre encontros: Escrita da introdução e da metodologia.
Encontro presencial	Segundo encontro: O complexo da Educação no contexto da sociedade de classes
Produção do artigo	Intervalo entre encontros: Elaboração do referencial teórico.
Encontro presencial	Terceiro encontro: Panorama histórico da formação de professores/as no Brasil: Marco legal
Produção do artigo	Intervalo entre encontros: Coleta de dados e análises dos resultados.
Encontro presencial	Quarto encontro: O Banco Mundial e a educação escolar
Produção do artigo	Intervalo entre encontros: Construção das considerações finais e do resumo.
Encontro presencial	Quinto encontro: O Banco Mundial e a formação docente

Pré-curso de formação

- Escolher o local para a realização do curso de formação.
- Definir o público-alvo, se serão docentes de uma determinada instituição ou se a inscrição será aberta a quem desejar participar até preencher o número de vagas.
- Em seguida, realizar os convites aos/às docentes e apresentar a proposta do curso.
- Realização das inscrições.

Sugestão de ficha de inscrição

DADOS PESSOAIS	
Nome completo:	
RG:	
CPF:	
Data de nascimento:	
Telefone:	
E-mail:	
Endereço:	
IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	
Instituição que leciona:	
Função desempenhada:	
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Formação inicial:	
Instituição em que ocorreu a formação inicial:	
Titulação:	
Nível de ensino em que atua:	
Leciona a disciplina:	
EXPECTATIVAS SOBRE O CURSO	
O que espera aprender no curso?	
O que sabe sobre o tema do curso?	
Quais dúvidas possui sobre o tema?	
Já participou de alguma formação continuada? Como foi?	
De que forma poderá contribuir para o andamento do curso?	

- O/a docente formador/a deverá pensar e repensar a formação constantemente.

- O/a docente formador/a poderá ministrar os encontros ou convidar docentes para realizar a mediação.
- O/a docente formador/a deverá criar um grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação com os/as cursistas e o envio de materiais relacionados ao curso.
- O/a docente formador/a deverá enviar e-mails prévios aos/às cursistas acerca do material de apoio que será utilizado nos encontros, *feedback* do material escrito referente ao artigo, bem como avisos e encaminhamentos relacionados à formação continuada.
- O/a docente formador/a no ato da inscrição deverá explicitar as etapas e o cronograma do curso de formação.
- O/a docente formador/a deverá incentivar e conduzir os encontros de modo que todos/as tenham oportunidade de fala.

Leituras prévias

Para 1º encontro

- LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. Disponível em: <http://beneweb.com.br/resources/Para%20compreender%20a%20ontologia%20de%20Luk%C3%A1cs.pdf>

Para 2º encontro

- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Edição Ampliada, 2016. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf

Para 3º encontro

- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

Para 4º encontro

- LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>

Para 5º encontro

- BURNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>



PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS
ITINERÁRIO FORMATIVO



1º ENCONTRO	
TEMA: A categoria trabalho e a gênese do ser social.	
OBJETIVOS	
Geral: Compreender que o trabalho deve ser apreciado pela sua historicidade, como segmento das conversões do dinamismo produtivo que incorpora novas condições de vida e novas esferas de conhecimento.	
Específicos: - Reconhecer o trabalho enquanto base ontológica do ser social; - Assimilar a gênese do ser social por meio do trabalho e sua relação com a natureza; - Apreender a relevância do trabalho humano ao permitir o ser social realizar um salto ontológico no modo de reprodução de sua existência.	
CONTEÚDO	
• A categoria Trabalho e a gênese do ser social; • Objetivação e subjetivação; • Teleologia e causalidade; • Trabalho, posições teleológicas e ser social; • Trabalho e trabalho abstrato; • Reprodução social.	
METODOLOGIA	
- Problematicar a temática diante de referenciais teóricos mediante discussões, análises individuais e coletivas, exposições dialogadas, leituras de textos, produções de material escrito e pesquisas abrangendo fatores sociais, históricos e culturais de contextos e épocas distintas que impactaram na educação contemporânea e na sociabilidade vigente; - Para isso, propor a análise de diferentes materiais e formas de linguagens: textos escritos, documentos oficiais, músicas, ilustrações, fotos, dentre outras maneiras.	
RECURSOS	
- Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel, caixa de papelão, ilustrações, material didático (textos).	
ESTRATÉGIAS	
<u>1º Momento (30 minutos): Acolhida</u> - Iniciar o curso com as boas vindas e a acolhida aos/às cursistas;	

- Apresentação de cada cursista;
- Apresentação do curso (Objetivos, ementa, metodologias, processo de avaliação) e entrega do cronograma.

2º Momento: (60 minutos): Atividade 1 – Exposição dialogada

- O/a docente formador/a irá apresentar uma exposição dos seguintes conteúdos: A categoria trabalho e a gênese do ser social; Objetivação e subjetivação; Teleologia e causalidade; Trabalho, posições teleológicas e ser social; Trabalho e trabalho abstrato; Reprodução social.
- Para esse fim, o/a formador/a irá realizar a exposição de modo a incentivar a participação ativa dos/as cursistas, que terão acesso ao conteúdo previamente. Dessa forma, o intuito é proporcionar questionamentos, interpretações e diálogos sobre o objeto de estudo, reconhecendo e confrontando a realidade, favorecendo, assim, a análise crítica a fim de produzir novos conhecimentos.

Intervalo de 20 minutos dedicados ao lanche e diálogos.

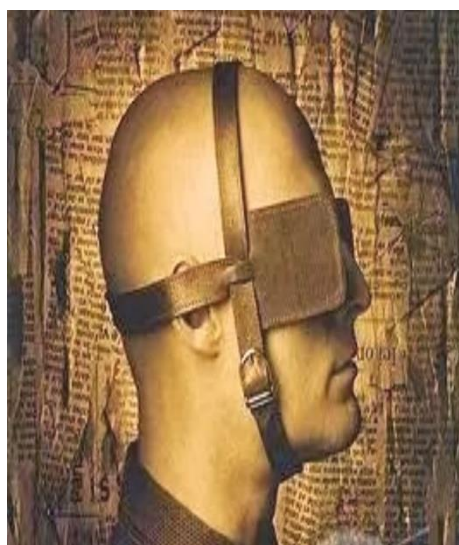
3º Momento (60 minutos): Atividade 2 – Roda de conversa

- Sala de aula invertida, portanto, será necessária a leitura prévia do texto disponibilizado na fase de pré-formação.
- Texto: Sérgio Lessa – A categoria trabalho, 2015. In: Para compreender a Ontologia de Lukács. 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.q1
- Momento designado à promoção de diálogos e à crítica sobre o texto lido. Os/as participantes se reunirão em círculo e todos/as terão a oportunidade de expressar suas considerações, em uma ordem definida previamente pelo/a formador/a, responsável por mediar o diálogo.
- O/a mediador/a deverá instigar os/as participantes com perguntas norteadoras, tais como: Por que o trabalho é considerado ontológico? Qual o papel do trabalho na ontologia do ser social? Como se deu o salto ontológico?
- É importante considerar o tempo previsto para a realização da roda, assim, deve-se informar o tempo destinado à fala de cada participante.
- É fundamental que cada cursista esteja tranquilo/a e sinta-se à vontade para se expressar.

4º momento: (30 minutos): Atividade 3 – Análise crítica

- O/a docente formador/a irá iniciar um diálogo expositivo acerca da alienação e da ideologia segundo Marx.

- Em seguida, o/a docente irá incentivar a participação dos/as cursistas por intermédio de imagens e perguntas norteadoras. Sendo assim, os/as cursistas deverão relacionar a alienação e a ideologia à contemporaneidade.
- É pertinente, nesse momento, elucidar os efeitos causados pela alienação e pela ideologia na sociedade de classes.





FAKE NEWS

AVALIAÇÃO

5º momento: (20 minutos):

- Nesse momento final, cada cursista irá realizar um breve relato, em poucas palavras, sobre o que pôde aprender e assimilar durante o encontro formativo; além disso, deverão explicitar aspectos positivos e negativos.

INFORMES, ENCAMINHAMENTOS E DÚVIDAS

6º momento: (20 minutos): Avisos, dúvidas, informes e encaminhamentos

- Apresentação da atividade colaborativa que consiste em uma proposta de construção de artigo coletivo acerca de alguma temática relacionada ao curso de formação continuada.
- Divisão de quatro subgrupos compostos por cinco pessoas.
- Cada grupo, além da produção do artigo, ficará responsável por realizar a memória em um encontro.
- Orientações para realização da memória.
- Encaminhamentos para a produção da introdução e da metodologia do artigo, as quais deverão ser entregues no próximo encontro (15 dias).
- Realizar a leitura de Ivo Tonet – A educação numa encruzilhada. In: **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Edição Ampliada, 2016. Esse material será disponibilizado via e-mail e no grupo via WhatsApp.

REFERÊNCIAS

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

2º ENCONTRO	
TEMA: O complexo da Educação no contexto da sociedade de classes.	
OBJETIVOS	
Geral: Compreender o desenvolvimento da educação e sua relação com o trabalho na sociabilidade capitalista.	
Específicos: - Assimilar o caráter ontológico do trabalho para a relação trabalho-educação; - Verificar o processo educativo em diferentes contextos e as ações orgânicas articuladas do capital sobre a educação; - Analisar a apropriação da teoria do capital humano pelos capitalistas ao realizar uma redefinição do homem como força de trabalho; - Averiguar criticamente a relação recíproca entre trabalho e educação.	
CONTEÚDO	
• Educação na sociedade primitiva, na sociedade antiga, na sociedade feudal e na sociedade capitalista. • O complexo da educação no contexto da sociedade de classes. • Trabalho, Educação e Capitalismo.	
METODOLOGIA	
- Problematicar a temática diante de referenciais teóricos mediante discussões, análises individuais e coletivas, exposições dialogadas, leituras de textos, produções de material escrito e pesquisas abrangendo fatores sociais, históricos e culturais de contextos e épocas distintas que impactaram na educação contemporânea e na sociabilidade vigente; - Para isso, propor a análise de diferentes materiais e formas de linguagens: textos escritos, documentos oficiais, músicas, ilustrações, fotos, dentre outras maneiras.	
RECURSOS	
- Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel, caixa de papelão, ilustrações, material didático (textos).	
ESTRATÉGIAS	
<u>1º Momento (10 minutos): Acolhida</u> - Iniciar o curso com as boas vindas e a acolhida aos/às cursistas.	

2º Momento (20 minutos): Atividade 1 - Escuta ativa

- Nesse momento, o/a docente formador/a irá disponibilizar uma música para ser escutada pelo grupo. Assim, trata-se da música do cantor Zeca Baleiro: Eu Despedi o Meu Patrão.
- Após realizar a escuta, o grupo de cursistas deverá apresentar suas análises e provocações ao apreender a letra musical. Para estimular os grupos, o/a formador/a pode fazer os seguintes questionamentos: Qual a sua percepção ao escutar a letra? Qual simbologia da música?
- Atividade realizada com o intuito de promover diálogos para emergir a provocação mediante a fala e a análise, além de problematizar a relação da “mais valia” e “valor troca”, mercadorias e força de trabalho em troca salarial. Ou seja, a relação do trabalho abstrato na sociedade capitalista.

3º Momento (50 minutos): Atividade 2 – Roda de conversa

- Sala de aula invertida, portanto, será necessária a leitura prévia do texto disponibilizado na fase de pré-formação.
- Texto: Ivo Tonet – Educação numa encruzilhada, 2016. In: Educação contra o Capital.
- Momento destinado a dialogar e a refletir sobre o texto lido. Os/as participantes se reunirão em círculo e todos/as terão a oportunidade de expressar suas considerações e análises em uma ordem definida previamente pelo/a formador/a, responsável por mediar e organizar o diálogo.
- O/a mediador/a deverá instigar os/as participantes com alguns questionamentos, tais como: Qual o intuito do capital com a educação? Quais os impactos decorrentes da interferência do capital na educação?
- Essa atividade requer concentração e atenção à fala da outra pessoa, por isso, o respeito é primordial.
- É importante considerar o tempo previsto para a realização da roda, assim, deve-se informar o tempo destinado a cada participante.
- É fundamental que cada cursista esteja tranquilo/a e sinta-se à vontade para se expressar.

Intervalo de 20 minutos dedicados ao lanche e diálogos.

4º Momento: (70 minutos): Atividade 3 – Exposição dialogada

- Após o retorno do lanche, com a sala em formato de círculo.
- O/a docente formador/a irá apresentar uma exposição dos seguintes conteúdos: O complexo da Educação no contexto da sociedade de classes; A relação Capitalismo, trabalho e educação.

- Para tal, o/a formador/a irá realizar a exposição de modo a incentivar a participação ativa dos/as cursistas, que terão acesso ao conteúdo previamente. Dessa forma, o intuito é proporcionar questionamentos, interpretações e diálogos sobre o tema, reconhecendo e confrontando a realidade, fomentando, assim, a análise crítica.

5º momento: (40 minutos): Atividade 4 – Análise crítica

- Nessa atividade proposta, a turma será dividida em quatro subgrupos de cinco pessoas e receberão perguntas para auxiliar na atividade.

- As perguntas norteadoras versarão do seguinte modo: 1. O que podemos compreender da tirinha? 2. Qual a articulação da tirinha com o tema do nosso encontro?; 3. Podemos associar alguma tirinha com os textos lidos e discutidos?; 4. As tirinhas possuem relação com a realidade?; 5. A que fatos reais podemos atrelar as tirinhas?

- Cada subgrupo receberá três tirinhas para analisar, refletir e debater por 15 minutos.

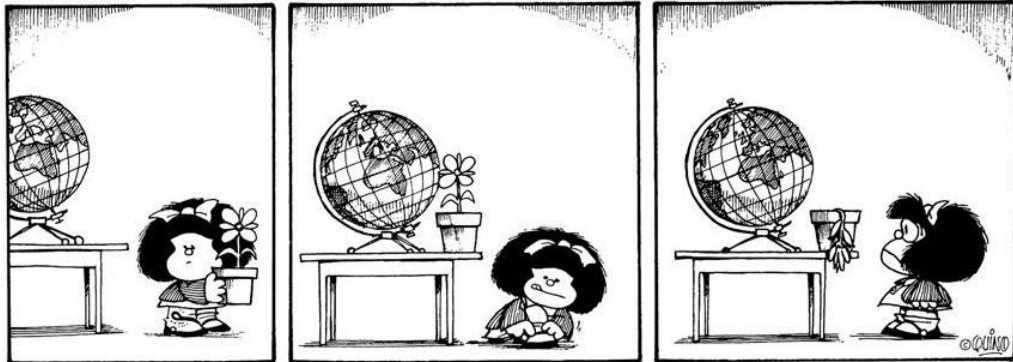
- Após o diálogo, cada subgrupo irá eleger no mínimo uma pessoa para contextualizar e compartilhar coletivamente as imagens analisadas durante cinco minutos.

- Cada subgrupo deverá apresentar suas análises.

- Após as apresentações, o/a docente formador/a irá fazer a mediação de um debate acerca das críticas sociais contidas nas tirinhas, as quais são decorrentes do sistema capitalista e seus impactos na sociedade e, sobretudo, na educação.

- Para isso, deverá ser considerada a materialização da simbologia das imagens e o contexto sócio-histórico e cultural.









AVALIAÇÃO

6º momento: (20 minutos):

- Ao final do encontro, cada cursista poderá compartilhar o aprendizado adquirido mediante as atividades realizadas.

INFORMES, ENCAMINHAMENTOS E DÚVIDAS

7º momento: (10 minutos): Avisos, dúvidas, informes e encaminhamentos

- Entrega da introdução e da metodologia do artigo.
- Informar ao segundo grupo que ele irá realizar a memória do próximo encontro.
- Orientações para realização do referencial teórico do artigo.
- Realizar a leitura do Texto de Saviani (2009) “Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, que será disponibilizado via e-mail e no grupo via whatsapp.

REFERÊNCIAS

- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.) . **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. v. 1. 163p.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. - 23. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.
- TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: TONET, I. (Ed.) **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Edição Ampliada, 2016. p. 27-43.

3º ENCONTRO	
TEMA: Panorama histórico da formação de professores/as no Brasil: Marco legal.	
OBJETIVOS	
GERAL: Verificar as transformações ocorridas na educação escolar sob o desenvolvimento do capitalismo.	
ESPECÍFICOS: - Averiguar as mudanças realizadas pelo sistema capitalista na educação brasileira e suas relações com as reformas educacionais; - Compreender os contextos sócio-históricos em que a educação brasileira foi estruturada; - Identificar características da educação dualista e suas intencionalidades; - Reconhecer os processos de fragmentações e rupturas no campo educacional sob a interferência externa de cunho econômico.	
CONTEÚDO	
• O Avanço do Capitalismo no Brasil e o contexto das reformas na educação; • O fortalecimento da educação dualista e suas contradições; • A expansão do ensino público: uma formação deficitária e tecnicista; • Da esperança da reestruturação educacional ao avanço do capitalismo na educação brasileira; • O avanço neoliberal e a iniciativa privada atuando na educação brasileira.	
METODOLOGIA	
- Problematicar a temática diante de referenciais teóricos mediante discussões, análises individuais e coletivas, exposições dialogadas, leituras de textos, produções de material escrito e pesquisas abrangendo fatores sociais, históricos e culturais de contextos e épocas distintas que impactaram na educação contemporânea e na sociabilidade vigente; - Para isso, propor a análise de diferentes materiais e formas de linguagens: textos escritos, documentos oficiais, músicas, ilustrações, fotos, dentre outras maneiras.	
RECURSOS	
- Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel, gizes de cera, cartolinas brancas, lápis, borracha, material didático (textos).	
ESTRATÉGIAS	
<u>1º Momento (10 minutos): Acolhida</u> - Iniciar com boas-vindas aos/às cursistas.	

2º Momento (20 minutos): Memória

- O primeiro subgrupo irá realizar uma síntese ou retrospectiva do encontro anterior; para isso, irá expor os principais assuntos discutidos.
- A memória poderá ser feita mediante uma exposição oral, apresentação artística, conversação, dentre outras formas de livre escolha do grupo.

3º Momento (40 minutos): Atividade 1 – Roda de conversa

- Sala de aula invertida, portanto, será necessária a leitura prévia do texto disponibilizado ao final do primeiro encontro.
- Texto: Dermeval Saviani – Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.
- Momento atribuído a refletir e a dialogar sobre o texto lido. Os/as participantes se reunirão em círculo e todos/as terão a oportunidade de expressar suas considerações, em uma ordem definida previamente pelo/a formador/a, responsável por mediar e organizar o diálogo.
- O/a mediador/a deverá instigar os/as participantes com alguns questionamentos, tais como: Como se constituiu a formação docente no Brasil? Quais os desafios que caracterizam a formação docente? Como superar os dilemas na formação docente?
- Atividade que requer concentração, leitura atenta e análise.
- É importante considerar o tempo previsto para a realização da roda, assim, deve-se informar o tempo destinado a cada participante.
- É fundamental que cada cursista esteja tranquilo/a e sinta-se à vontade para se expressar.

Intervalo de 20 minutos dedicados ao lanche e diálogos.

4º Momento: (30 minutos): Atividade 2 – Criatividade em ação

- Cada grupo irá se reunir novamente. Desta vez, irão receber uma cartolina e dividi-la em quatro partes.
- As equipes irão criar quatro desenhos que simbolizam os principais dilemas e desafios enfrentados pela formação docente no Brasil.
- Após a conclusão dos desenhos, cada subgrupo deverá apresentar suas produções para proporcionar a análise coletiva.

5º momento: (60 minutos): Atividade 3 – Exposição dialogada

- O/a docente formador/a irá apresentar uma exposição oral dos seguintes conteúdos: O panorama histórico da formação de professores/as no Brasil; O avanço do capitalismo no Brasil e o contexto das reformas na educação; O fortalecimento da educação dualista e suas contradições; A expansão do ensino público: uma formação deficitária e tecnicista; Da

esperança da reestruturação educacional ao avanço do capitalismo na educação brasileira; O avanço neoliberal e a iniciativa privada atuando na educação brasileira.

- Para tal, o/a formador/a irá realizar a exposição de modo a incentivar a participação ativa dos/as cursistas, que terão acesso ao conteúdo previamente. Desse modo, o foco é promover os questionamentos e diálogos sobre o objeto de estudo, reconhecendo e confrontando a realidade, favorecendo, assim, a análise crítica a fim de produzir novos conhecimentos.

6º momento: (30 minutos): Atividade 4 – Dialogando e construindo um quadro comparativo

- Construção coletiva das características do Dualismo Educacional.
- Caracterizar a Educação e a Formação Docente no Brasil.
- No quadro branco, realizar uma comparação entre as Tendências Pedagógicas Liberais e as Tendências Pedagógicas Progressistas.
- À medida que for construindo o quadro, o/a docente formador/a vai realizando a mediação e estimulando o diálogo e a criticidade dos/as cursistas.

AVALIAÇÃO

7º momento: (20 minutos)

- Nesse momento final do encontro, cada cursista receberá uma folha de papel ofício e escreverá uma palavra que simbolize o encontro, em seguida, todos/as deverão apresentar a palavra e justificar sua escolha.

INFORMES, ENCAMINHAMENTOS E DÚVIDAS

8º momento: (10 minutos)

- Entrega do referencial teórico do artigo.
- Informar ao terceiro grupo que ele realizará a memória no próximo encontro.
- Orientações para realização da coleta de dados e/ou análise dos resultados.
- Realizar a leitura do Texto de Leher (1999) “Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”, que será disponibilizado via e-mail e no grupo via whatsapp.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 21 out. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. P. 11-35.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores. Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 20 out. 2022.

4º ENCONTRO
TEMA: O Banco Mundial e a educação escolar
OBJETIVOS
GERAL: Averiguar as recomendações do Banco Mundial para a educação escolar.
ESPECÍFICOS: - Conhecer o surgimento, o desenvolvimento e as finalidades do Banco Mundial; - Compreender o contexto de crise estrutural do capital e a expansão ideológica do Banco Mundial nos países periféricos; - Analisar as intervenções do Banco Mundial ao determinar reformas estruturais e políticas educacionais em países em desenvolvimento.
CONTEÚDO
• Banco Mundial: Origem, propósitos e transições; • Crise Estrutural do Capital; • O avanço do Banco Mundial “ditando o ritmo” nos países em desenvolvimento; • O Banco Mundial e as políticas educacionais.
METODOLOGIA
- Problematicar a temática diante de referenciais teóricos mediante discussões, análises individuais e coletivas, exposições dialogadas, leituras de textos, produções de material escrito e pesquisas abrangendo fatores sociais, históricos e culturais de contextos e épocas distintas que impactaram na educação contemporânea e na sociabilidade vigente; - Para isso, propor a análise de diferentes materiais e formas de linguagens: textos escritos, documentos oficiais, músicas, ilustrações, fotos, dentre outras maneiras.
RECURSOS
- Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel, gizes de cera, cartolinas brancas, lápis, borracha, material didático (textos).
ESTRATÉGIAS
<u>1º Momento (10 minutos): Acolhida</u> - Iniciar com boas-vindas aos/às cursistas. - Em seguida, o/a docente formador/a irá disponibilizar a música Cidadão, do cantor Zé Ramalho, para ser escutada por todos/as.

- Após realizar a escuta, será disponibilizado um tempo para o grupo analisar a canção, com o propósito de problematizar a letra da música e relacioná-la com as determinações do capital. Nessa perspectiva, as análises deverão ser socializadas entre os/as cursistas.

2º Momento (20 minutos): Memória

- O segundo subgrupo irá realizar uma síntese ou retrospectiva do encontro anterior, para isso, irá expor os principais assuntos discutidos.
- A memória poderá ser feita mediante uma exposição oral, apresentação artística, conversação, dentre outras formas de livre escolha do grupo.

3º Momento (50 minutos): Atividade 1 – Roda de conversa

- Sala de aula invertida, portanto, será necessária a leitura prévia do texto disponibilizado na fase de pré-formação.
- Texto: Roberto Leher – “Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”.
- Momento destinado a refletir e a dialogar sobre o texto lido.
- Os/as cursistas estarão em subgrupos. Todos/as terão a oportunidade de expressar suas percepções e considerações, em uma ordem definida previamente pelo/a formador/a, responsável por mediar e organizar o diálogo.
- O/a mediador/a deverá incentivar os/as participantes com alguns questionamentos, tais como: Qual o propósito para criação do BM? Como se deu a mudança de rumo do BM? Qual a relação do BM com a educação? Quais as metas do BM para a educação em países da América Latina e Caribe?
- Essa atividade requer concentração, leitura atenta e análise crítica.
- É importante considerar o tempo previsto para a realização da roda, assim, deve-se informar o tempo destinado a cada participante.
- É fundamental que cada cursista esteja tranquilo/a e sinta-se à vontade para se expressar.

Intervalo de 20 minutos dedicados ao lanche e diálogos.

4º Momento: (60 minutos): Atividade 2 – Exposição dialogada

- O/a docente formador/a irá apresentar uma exposição oral dos seguintes conteúdos: Banco Mundial: Origem, propósitos e transições; Crise Estrutural do Capital; O avanço do Banco Mundial “ditando o ritmo” nos países em desenvolvimento; O Banco Mundial e as políticas educacionais.
- Para tal, o/a formador/a irá realizar a exposição de modo a estimular a participação ativa dos/as cursistas, que terão acesso ao conteúdo previamente e perguntas serão realizadas

durante a apresentação. Dessa forma, o intuito é proporcionar questionamentos, interpretações e diálogos sobre o objeto de estudo, reconhecendo e confrontando a realidade, favorecendo, assim, a análise crítica a fim de produzir novos conhecimentos.

- Texto de apoio-referência: Capítulo 3 (O Banco Mundial e a educação escolar) do Texto Dissertativo de Santos (2022).

5º Momento: (50 minutos): Atividade 2 – Análise crítica

- Com a turma dividida em seus subgrupos, será entregue um material correspondente a um documento oficial (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs; Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014; Base Nacional Comum Curricular Lei nº 13.415/2017).

- Cada equipe fará uma análise crítica do documento recebido.

- Objetivo de identificar nos respectivos documentos as determinações e influências do BM na educação brasileira.

- Posteriormente, cada grupo receberá uma folha de papel ofício e irá escrever as ponderações do grupo.

- Após concluir a atividade proposta, cada subgrupo irá compartilhar suas percepções acerca do assunto abordado.

AVALIAÇÃO

6º momento: (20 minutos)

- Em círculo, cada cursista irá receber uma folha de papel ofício e deverá resumir o encontro em uma única palavra, em seguida, deverá justificar a escolha.

INFORMES, ENCAMINHAMENTOS E DÚVIDAS

7º momento: (10 minutos)

- Entrega da coleta de dados e/ou análise dos resultados do artigo.

- Informar ao quarto grupo que o mesmo realizará a memória no quinto encontro.

- Orientações para realização das considerações finais e do resumo do artigo, que deverão ser entregues no quinto encontro.

- Realizar a divisão de capítulos do Documento: Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, para leitura prévia, que será disponibilizado via e-mail e no grupo via whatsapp.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista** (Impresso), Paraná, v. I, p. 51-75, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na Reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, J. (Org.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015a. p. 46-57.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes; BARROSO, Cleide. A formação de professores recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez, Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O Movimento de Educação para todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: IMPRENSA UNIVERSITARIA-UFC, 2015b, v. 1, p. 169-188.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, 2016, Curitiba/PR. XI Anped Sul - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: XI Anped Sul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial e a intervenção avaliativa na política educacional dos países pobres. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6., 16 a 19 maio 2011, Vitória (ES). Anais... Vitória (ES), 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38907/1/2011_eve_jjrabelo.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

5º ENCONTRO
TEMA: O Banco Mundial e a formação docente
OBJETIVOS
GERAL: Verificar as recomendações do Banco Mundial para a formação docente no Brasil.
ESPECÍFICOS: - Problematicar os processos formativos enquanto atividades imediatistas do capital; - Compreender a lógica que preside as determinações do capital para a formação docente no Brasil; - Analisar documentos oficiais sugeridos pelo Banco Mundial para a formação docente.
CONTEÚDO
• A formação docente sob a ótica do Banco Mundial; • Documentos oficiais e a formação docente.
METODOLOGIA
- Problematicar a temática diante de referenciais teóricos mediante discussões, análises individuais e coletivas, exposições dialogadas, leituras de textos, produções de material escrito e pesquisas abrangendo fatores sociais, históricos e culturais de contextos e épocas distintas que impactaram na educação contemporânea e na sociabilidade vigente; - Para isso, propor a análise de diferentes materiais e formas de linguagens: textos escritos, documentos oficiais, músicas, ilustrações, fotos, dentre outras maneiras.
RECURSOS
- Datashow, notebook, caixa de som, quadro branco, pincel, giz de cera, cartolinas brancas, lápis, borracha, material didático (textos).
ESTRATÉGIAS
1º Momento (10 minutos): Acolhida - Iniciar com boas-vindas aos/as cursistas recitando uma poesia denominada Formação docente em versos de poesia, criada por Geronildo Ramos. As discussões sobre formação docente, Ampliaram-se no contexto social, Em consequência de promover, Maior qualificação Educacional, Pensando também nas condições de trabalho, Deste grandioso profissional. A formação docente, Segue duas vertentes, O

Professor como
aluno, E o Professor como
docente, Que esta em
processo formativo, Ou no
exercício permanente.

Deve ser um processo
contínuo, Que requer
muita atenção, Tanto das
políticas públicas, Quanto
do sujeito em formação,
Pois esse é o caminho,
Pra uma melhor educação.

Pensar no ser
Professor, É pensar
na sociedade, Pois
ele é um exemplo,
E tem muita
capacidade,
E investir nesse profissional, É de
inteira necessidade. [...]

- Em seguida, análise e diálogo sobre o poema, livre para quem quiser tecer comentários.

2º Momento (20 minutos): Memória

- O terceiro subgrupo irá realizar uma síntese ou retrospectiva do encontro anterior, para isso, irá expor os principais assuntos discutidos.
- A memória poderá ser feita mediante uma exposição oral, apresentação artística, conversação, dentre outras formas de livre escolha do grupo.

3º Momento (50 minutos): Atividade 1 – Roda de conversa

- Sala de aula invertida, portanto, será necessária a leitura prévia do texto disponibilizado na fase de pré-formação.
- Texto: Barbara Bruns e Javier Luque – Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.
- Momento destinado a refletir e a dialogar sobre o texto lido.
- Os/as cursistas estarão em subgrupos. Todos/as terão a oportunidade de expressar suas percepções e considerações, em uma ordem definida previamente pelo/a formador/a, responsável por mediar e organizar o diálogo.
- O/a mediador/a deverá incentivar os/as participantes com alguns questionamentos, tais como: Qual o propósito do BM mediante o documento? Como o BM concebe a formação docente? Qual a finalidade do BM para com a formação docente?
- Essa atividade requer concentração, leitura atenta e análise crítica.
- É importante considerar o tempo previsto para a realização da roda, assim, deve-se informar o tempo destinado a cada participante.

- É fundamental que cada cursista esteja tranquilo/a e sinta-se à vontade para se expressar.

Lanche: Intervalo de 20 minutos

4º Momento (40 minutos): Atividade 2 – Criatividade em ação

- Cada subgrupo irá receber uma cartolina e gizes de cera.
- A cartolina deverá ser dividida em duas partes, em seguida, cada grupo irá produzir dois desenhos que simbolizam suas percepções acerca do documento Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.
- Após a conclusão dos desenhos, haverá um momento de socializar as produções e de dialogar acerca das imagens e das percepções referente ao documento.

5º Momento: (50 minutos): Atividade 3 – Exposição dialogada

- O/a docente formador/a irá realizar uma exposição sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Para esse fim, o/a formador/a irá realizar a exposição de modo a estimular a participação ativa dos/as cursistas, que terão acesso ao conteúdo previamente e perguntas serão realizadas durante a apresentação.
- Outrossim, a atividade consistirá em proporcionar questionamentos, inquietações e diálogos sobre a BNC-Formação de modo a confrontar a Resolução de 2019 com a Resolução de 2015.

AVALIAÇÃO

6º momento: (40 minutos)

- Em círculo, um bate-papo acerca do aprendizado proporcionado pelo encontro, bem como a avaliação do curso de formação e as considerações.

INFORMES, ENCAMINHAMENTOS E DÚVIDAS

7º momento: (10 minutos)

- Entrega final do artigo completo.
- Orientações para publicação do artigo.
- Demais encaminhamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 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**, 2019a. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_D_E_2019.aspx. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. 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)**, 2019b. 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: 26 out. 2022.

BURNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

AVALIAÇÃO DO CURSO

Ao final do quinto encontro, com a turma em círculo, será realizada a avaliação do último momento como também do curso e a autoavaliação de cada cursista. Desse modo, será entregue um instrumental avaliativo com perguntas para serem respondidas pelos/as docentes cursistas e, posteriormente, será iniciado um diálogo acerca das principais percepções sobre o percurso formativo.

FORMULÁRIO AVALIATIVO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
1- Quais as principais contribuições do curso para a sua formação docente?
2- Você conseguiu realizar as leituras propostas? Qual(is) leitura(s) considera mais relevante(s)?
3- Qual módulo você mais gostou?
4- Os encontros atenderam aos objetivos propostos para a formação?
5- Quais suas considerações sobre a metodologia adotada e os recursos utilizados?
6- O curso correspondeu às suas expectativas? Justifique.
7- Indique aspectos positivos?
8- Indique aspectos negativos?
9- Qual sua análise quanto à produção do artigo?
10- Quais sugestões para aprimorar o curso?

REFERENCIAS

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 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**, 2019a. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. 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)**, 2019b. 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: 26 out. 2022.

BURNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87–114, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 22 out. 2022.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista** (Impresso), Paraná, v. I, p. 51-75, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.) . **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. v. 1. 163p.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na Reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, J. (Org.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015a. p. 46-57.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes; BARROSO, Cleide. A formação de professores recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez, Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O Movimento de Educação para todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: IMPRENSA UNIVERSITARIA-UFC, 2015b, v. 1, p. 169-188.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, 2016, Curitiba/PR. XI Anped Sul - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: XI Anped Sul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. - 23. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial e a intervenção avaliativa na política educacional dos países pobres. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6., 16 a 19 maio 2011, Vitória (ES). Anais... Vitória (ES), 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38907/1/2011_eve_jjrabelo.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Willian Batista dos; LIMONTA, Sandra Valéria. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 24, n.47/ p. 176-194/ Set-Dez. 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/660/o/Perspectivas_do_Banco_Mundial_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_no_Brasil_-_Willian_Santos_e_Sandra_Limonta.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2022.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. P. 11-35.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores. Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 20 out. 2022.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: TONET, I. (Ed.) **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Edição Ampliada, 2016. p. 27-43.