

Políticas Educacionais e seus aspectos ideológicos: implicações na formação, profissionalização de professores(as) e no trabalho docente

Políticas Educacionais e seus ideológicos aspectos: implicações na formação, profissionalização de professores (as) e no work teaching

Silvia Adriane de Moura¹
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Leila Maria de Jesus Oliveira²
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

O presente estudo, tem por objetivo discutir acerca das políticas educacionais e seus aspectos ideológicos, buscando conhecer e compreender suas implicações na formação de professores(as) e no trabalho docente. Caracteriza-se como uma Pesquisa Bibliográfica, a qual, corresponde a uma metodologia de pesquisa que concebe como principal técnica, a análise de obras que abordam sobre o tema de estudo, possibilitando a sua realização, à luz de estudos de referenciais que fundamentam a construção do aporte teórico metodológico do presente estudo e sua interação entre seu objeto e categorias de análises. Esse artigo se constitui como resultado dos estudos e debates propostos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-FE) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Traz a perspectiva teórica da produção do conhecimento construída por autores da linha crítica, como: Saviani (2011), Chauí (2014); Gomide (2010), Shiroma (2003), Evangelista (2003), Neves (2013) Ball (2005), Souza (2016;2014;2018), Magalhães (2006; 2014;2018) dentre outros. Toma como problemática, aspectos dos discursos ideológicos hegemônicos presentes nas políticas educacionais forjados pelas influências de Organismos Multilaterais que incidem sobre os processos formativos, a identidade profissional e o trabalho docente. Esperamos que esse estudo possa contribuir com reflexões desse campo do conhecimento que consiga subsidiar tanto a formação de professores(as) quanto o trabalho docente em suas diversas dimensões.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de professores (as); Trabalho docente.

ABSTRACT

This study aims to discuss about educational policies and their ideological aspects, seeking to know and understand their implications for teacher education and teaching work. It is characterized as a Bibliographic Research, which corresponds to a research methodology that conceives as the main technique, the analysis of works that address the subject of study, enabling its realization, in the light of studies of references that underlie the construction of the methodological theoretical contribution of the present study and its interaction between its object and analysis categories. This article is the result of the studies and debates proposed in the scope of the Graduate Program in Education (PPGE-FE) at the Federal University of Goiás (UFG). It brings the theoretical perspective of knowledge production built by authors from the critical line, such as: Saviani (2011), Chauí (2014); Gomide (2010), Shiroma (2003), Evangelista (2003), Neves (2013) Ball (2005), Souza (2016;2014;2018), Magalhães (2006; 2014;2018) among others. It takes as problematic aspects of the hegemonic ideological discourses present in educational policies forged by the influences of Multilateral Organizations that focus on training processes, professional

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins, Arrias, Tocantins, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6218-0946>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0945238241791669>. E-mail: silviaadriane@uft.edu.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Educadora Popular. Presidente do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (CEDEP.), Brasília, DF, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1741-3835>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3760442429858934> E-mail: leiladejesus@gmail.com

identity and teaching work. We hope that this study can contribute to reflections on a theory of knowledge that can support both teacher education and teaching work in its various dimensions.

Keywords: Educational Policies; Teacher training; Teaching work.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, com intensificação nas décadas seguintes, o campo de pesquisas educacionais e a produção do conhecimento pautados na formação de professores cresceu e se consolidou consideravelmente. Trazem em seu aporte uma gama de referenciais teóricos, metodológicos e diferentes olhares para as necessidades formativas dos professores que irão atuar ou que já atuam na Educação Básica e Educação Superior.

Levando-se em consideração a existência de vários condicionantes envolvidos na temática, o enfoque sobre políticas de formação dos professores e dos profissionais em educação, tem merecido destaque na produção acadêmica, abrindo amplo leque de perspectivas e concepções dotadas de intencionalidades, eivadas de pressupostos políticos, ideológicos que balizam o ideário pedagógico dos processos formativos, “passando a ser um dos principais centros das atenções dos discursos e das normas oficiais” (GUIMARÃES, 2009, p. 21), sendo que, boa parte das pesquisas, destacam a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

Compreendemos que os estudos e pesquisas que se ocupam em pensar criticamente os princípios e fundamentos que nortearam e ainda delimitam os objetivos educacionais e as concepções de educação, devem se orientar por no mínimo dois caminhos: o que se dedica ao entendimento da constituição histórica da educação brasileira, como afirmou Saviani (1997): “o homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se de sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade” SAVIANI (1997, p.1) e/ou pelo viés das políticas públicas educacionais como aprendemos com Gomide (2010); Evangelista e Shiroma (2003), ao dedicarem seus pressupostos conceituais ao desvelamento das influências e impactos ideológicos, políticos e econômicos do projeto neoliberal de educação alicerçado em orientações de Organismos Multilaterais. Estes, difundem ideias e recomendações, com vistas a modificar o sistema educacional na América Latina e em específico, o Brasil, passando a controlar tanto a função social, quanto a formação e profissionalização dos docentes, subtraindo-lhes a possibilidade de formar sujeitos críticos e emancipados.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é discutir sobre a temática das políticas educacionais e seus aspectos ideológicos, considerando suas intencionalidades e a não

neutralidade em suas concepções e atributos. Buscamos conhecer e compreender sobretudo, suas implicações na formação de professores(as), sua profissionalização e no trabalho docente. Almejamos ainda, somarmo-nos aos pesquisadores (as) que se preocupam com a produção do conhecimento sobre a temática e que essa discussão contribua para subsidiar o trabalho docente em suas diversas dimensões, reportando-nos à práxis.

O estudo, fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético (MHD) como método de pesquisa, diante ao qual, Souza e Magalhães (2016), ressaltam que o Materialismo Histórico Dialético, assume a pesquisa como práxis, como perspectiva ontológica e filosófica, declarando-se como teoria do conhecimento que supera a proposição que abarca organizações complexas que partem do empírico, desta vez, correlacionando abstrações e reflexões no processo de compreensão e apreensão da realidade. Para isso, é necessária organização, apropriação, sistematização, apresentação das informações e esforço reflexivo na análise crítica das informações, para se chegar ao concreto pensado (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Metodologicamente, seguimos o percurso do estudo bibliográfico, visto que a Pesquisa Bibliográfica, corresponde a uma metodologia, na qual, a principal técnica é a análise de obras que abordam o tema em estudo e, com base nesta análise, a apresentação de um novo conhecimento (MINAYO, 2002, p. 18). Em concordância, Gamboa (2007), considera que a investigação do fenômeno educativo deve ser contextualizada com a realidade social e as condições históricas nas quais ele está inserido, posto que, o sentido do objeto é construído em sua dinâmica social de mudanças e interações. (GAMBOA, 2007, p. 21).

Considerando que o percurso histórico da educação brasileira e a formação de professores possuem raízes mais profundas, sendo marcados por movimentos de luta pela sua democratização e por um clamor de diversas vozes, que se aglomeraram por uma Política Educacional Nacional (AZEVEDO, 2006; SAVIANI, 2005), optamos por enfatizar neste estudo o recorte da década de 1990, onde, partir desse marco histórico, uma série de mudanças têm ocorrido nos Cursos de Licenciatura, que segundo SAVIANI (2011, p. 10), provocam um quadro de (des)continuidades, sem rupturas. Em sua natureza, revelam mudanças epistemológicas na concepção de formação de professores, na profissionalização e no trabalho docente ao enfatizar a prática e o conhecimento tácito nas políticas de formação de professores, que se refletem nas reformas curriculares.

A educação, enquanto campo político é compreendida como uma política social, acarretada disputas hegemônicas para definir ações e direções. Dessa forma, a implantação de

políticas públicas sociais educacionais está ligada à visão de governo que o grupo hegemônico representa, em decorrência dos interesses da classe que representa, bem como as pressões sociais que demandam ações do governo (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2010).

Considerando a LDB 9.394/1996, as perspectivas para formação de professores, constituem um caráter menos teórico e mais prático, sugerindo que a formação docente ocorra na/para a prática, de modo que a aprendizagem da docência e seus saberes apresentam como essência, o saber prático.

Assim, a formação docente é “preconizada” como um exercício prático, pautado na experiência, na atividade prática, o que, supostamente, é tido como eixo central da formação docente (QUEIROZ, 2013). Pesquisadores educacionais como Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), conceituam esse movimento no campo da educação e da formação de professores como “neotecnicismo”.

Por outro lado e em forma, de contestação à falácia da “história única”, existe um movimento orquestrados por intelectuais orgânicos e pesquisadores educacionais que resistem por meio do fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade e educação. Compreendem e propagam a educação, a formação, a identidade profissional e o exercício da docência no sentido da práxis³, isto é, , como ação humana transformadora, sustentada pela relação entre teoria e prática, que leva em consideração o alcance de outras dimensões do trabalho docente, no contexto histórico em que este se encontra. Essa compreensão da realidade possibilita organizar um novo pensamento que pode transformá-la (MAGALHÃES; SOUZA, 2018). Nessa lógica, a formação de deveria assumir o papel de mediadora na formação do sujeito, a partir do conhecimento social. SOUZA (2014), teoriza e sustenta a ideia de educação e formação *Bildung*, isto é: [...] “é um processo histórico e de libertação, que acarreta resistência ao processo desumanizador e, portanto, ético, para que, nos processos formativos, os sujeitos participantes desenvolvam formas de criar e transformar as realidades”. (Souza, 2014, p. 9).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Para construirmos esse debate, torna-se fundamental tomarmos a universidade pública como ponto focal, pensando-a como espaço de formação acadêmica, profissional e humana.

³ A epistemologia da práxis é uma corrente contra hegemônica, que manifesta resistência à política neoliberal, exigindo qualidade social para a educação. Nesse sentido, a epistemologia da práxis e a produção do conhecimento são precursores do processo de humanização, que está em constante transformação (SOUZA, 2011; SOUZA; MAGALHÃES, 2018).

Portanto, assumir o compromisso de afirmação constante da sua resistência aos movimentos que tentam descaracterizá-la como instituição científica e política, é assumir o compromisso de afirmar a universidade como instituição laica, científica e republicana.

No entanto, “estamos sob um sistema político que infunde terror contra a ciência e as universidades públicas” (PERES, 2019, p. 2), que se forma portador de constituições e contradições que influenciam a universidade pública, como consequência sobretudo, do processo de reestruturação produtiva, que empregou uma composição societária ancorada no ideário capitalista, articulando a refuncionalização do Estado Brasileiro, subordinado “às orientações neoliberais de livre comércio e desregulação trabalhista”(GOMIDE, 2010, p. 109), com uma redução considerável no setor social, o que abarca a educação. Nessa perspectiva ideológica, firmaram-se fundamentos liberais que ajudaram a impor a ideia de ampliar a competitividade e a formação profissional para melhor atender ao mercado brasileiro e internacional, o que envolveu repensar a educação.

A universidade como um bem público, tem sido alvo de ataques e ameaças por parte do poder hegemônico que a caracterizam como organização social (CHAUÍ, 2003), condicionando-a ao isolamento social por seu elitismo e corporativismo, à paralização de suas atribuições devido aos cortes orçamentários e pela imposição de demandas e práticas que intensificam a divisão de classes.

Shiroma (2003), ao discutir a formação e a profissionalização docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, busca articulá-las às recomendações dos Organismos Internacionais para a Educação no início do século XXI. Suas análises, incidem sobre grandes projetos para a Educação na América Latina e Caribe afirmando que, na década de 90, foram diversas as reformas no campo das políticas públicas, porém a educação foi a que mais ganhou destaque, pois foi alvo de disputas e interesses de toda ordem. Nesse contexto e na sequência histórica, ainda conforme Shiroma (2003), “o programa oficial elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas” (Shiroma, 2003, p.7).

Vários eram os problemas enfrentados pela educação, que caracterizavam a desprofissionalização docente e que deveriam ser enfrentados. Esses problemas têm se intensificado nos últimos anos, acentuando-se a partir do ano de 2016, ocasionados pelos retrocessos que afetam a efetivação da democratização da educação, advindos dos ataques fascistas e do desmonte das conquistas dos direitos à educação em seu sentido amplo no papel da formação integral, omnilateral e humanizadora.

Nesse percurso histórico, “vimos as evidências de uma íntima e essencial articulação entre o Estado e o capital para dispor a formação humana nas gôndolas do mercado” (EVANGELISTA, 2017, p. 446). A formação de professores em nível superior para atuarem na Educação Básica, passou por profundas mudanças, estreitamente articuladas à “financeirização da formação docente” hodierna, (LEHER, 2013, p. 9), o que incentivou a privatização da formação docente, tendo como base, a hipotrofia das matrículas em licenciaturas nas IES públicas e sua forte concentração nos cursos à distância, as grandes escolas particulares, bem como a proeminência da modalidade EaD, conduzindo as licenciaturas da esfera pública às privadas, como um mercado em expansão, do qual derivou a alucinante comercialização da formação inicial de professores. Como indicado, esse processo provocou profundas alterações na oferta de preparo inicial do magistério brasileiro em nível superior. Porém, o Ensino Superior privado, não logrou ocupar essa posição de modo espontâneo. Foi imprescindível o estabelecimento de mediações e articulações das frações do capital no sentido de formar consensos em torno de seus projetos e interesses. (EVANGELISTA, 2017, p. 447).

As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo, atingiram seu ápice no processo de redemocratização dos anos 90, quando a autoridade externa e a validade das influências foram reforçadas por meio das relações de poder instituídas, que continuaram controlando a educação e as políticas educacionais da América Latina por meio das políticas de Terceira Via⁴ do neoliberalismo, sobretudo as que se referiam à formação e à profissionalização docente (NEVES, 2013, 42) ao construírem gradativamente um caminho desestruturador do ser professor, de sua identidade e da educação sob a lógica capitalista.

Desse modo, compreendemos que o processo sócio-político modificou ideias, conteúdos e formas no campo da educação, o que significa dizer que as reformas políticas mudaram a natureza da universidade pública e influenciaram a epistemologia dos cursos de formação inicial e continuada, estruturando uma conjuntura que refletiu na identidade docente promovendo mudanças no trabalho do professor, muito embora, o domínio da ideologia norte-americana não tenha se instalado na educação latina sem oposição contra hegemônica.

⁴ O neoliberalismo de Terceira Via, é um conceito elaborado por Antony Giddens (2001), discutido também por Neves (2013), pode ser chamado por neoliberalismo ortodoxo ou neodesenvolvimentismo. Alicerça-se na junção de princípios neoliberais com princípios da social-democracia, conciliando, o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento do capitalismo de face humana, que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos pobres como estratégias de legitimação social” (NEVES, 2013, p. 5).

De acordo com Neves (2013), a influência norte-americana nas políticas educacionais e suas implicações na universidade e formação docente ocorreram e ainda ocorrem, a partir de diferentes projetos em disputa, que se expressam no cenário internacional e nacional, sob a influência de diretrizes de organizações de referência, também denominados "Organismos Internacionais Multilaterais" como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo Monetário Internacional (FMI), Organizações Mundial do Comércio (OMC); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNICEF); O Acordo das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Livre Comércio (NAFTA); o MERCOSUL; a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), bem como uma variedade de organizações não governamentais internacionais e nacionais.

Com o advento da globalização, permeado por novas tecnologias de comunicação e informação, valores como “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conhecer” e “aprender a aprender”, são preceitos difundidos pelos Organismos Internacionais supracitados aos países “periféricos, também denominados “em desenvolvimento” Sales (2018, p.67). De acordo com Frigotto e Ciavata (2003):

[...]. Em um projeto de subordinação ativa e consentida à lógica do capital, tanto a Unesco, como o Bird se constituíram como organismos impulsionadores das reformas ocorridas na Educação dos países capitalistas periféricos, como o Brasil, naquele determinado momento histórico. Segundo estes organismos, havia uma ligação direta indissociável entre a melhoria da educação e a qualidade de vida das populações, ou seja, melhor inserção à lógica de produção e consumo do capitalismo. (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 70).

A esse processo educacional, destacamos pelas proposições de Chauí (2014) e Mezàros (2011), que a função da ideologia consiste em pensar o que devemos pensar e como devemos pensar, o que e como devemos valorizar, sentir, fazer, enfim, a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações, ideias, valores da classe dominante que por sua vez, são tomadas como universais para todas as classes sociais (CHAUÍ, 2014; MEZÀROS, 2011).

As estratégias implantadas pelas reformas neoliberais da nova agenda político-econômica na América Latina, foram se legitimando com as forças políticas internacionais. Paulatinamente, foi sendo construído um posicionamento político que se mostrava prioritariamente hegemônico, mantido e promovido por meio da acreditação e implantação do

consenso ativo⁵ entre os membros da sociedade, sobretudo no que diz respeito à manutenção do *status quo*. (SOUZA; MAGALHÃES, 2015).

Desse modo e em busca por melhor compreender o contexto que envolve a processo de formação de professores (as) e os aspectos que impactam sua função social, sua profissionalização e trabalho docente, é necessário perceber que os documentos de análise destes organismos e consequentemente as “orientações” quanto às suas políticas direcionados à conjuntura educacional, influenciaram, sobremaneira, reformas ocorridas no Brasil nos anos de 1990 e subsequentes, servindo como norteadores para as mudanças educacionais que tiveram como foco a oferta, o acesso e a permanência à escola, de sujeitos entendidos como marginalizados historicamente, a saber: mulheres, grupos étnicos, pobres, camponeses, evidenciando uma segmentação da classe trabalhadora, uma estratégia do capital para desestruturação e enfraquecimento da luta de classes por uma sociedade justa e igualitária.

Do ponto de vista teórico e metodológico que assumimos neste estudo, corroborando com a visão de Saviani (1996) entendemos que:

A humanidade se divide em classes. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes (SAVIANI, 1996, p. 159).

Convenientemente, o capitalismo nega a estrutura de classes sobre a qual a sociedade está organizada como estratégia de desmobilização e negação ao que de mais importante une a todos esses sujeitos: de que são expropriados, alienados do processo de produção, restando-lhes somente como valia a sua força de trabalho.

Ressalta-se, dentre os documentos, o famigerado “Relatório Delors”, do economista e político francês Jacques Lucien Jean Delors, fruto do trabalho da comissão de especialistas hegemônicos da Unesco, entre os anos de 1993 e 1996. Esse documento, denota a visão dos organismos em tela, quanto à educação, entendida como determinante e indispensável ao desenvolvimento das mais variadas nações e responsável direta pela inserção das pessoas no mercado mundial de acesso aos bens e benesses do capitalismo.

⁵ O consenso ativo é uma das estratégias da classe dominante para se tornar também dirigente, seja como coerção, ou como consenso, quer dizer, assumindo a direção intelectual e moral do processo social. Sua produção tem o objetivo de consolidar a acreditação e aprovação das políticas educacionais. O consenso é fundamental para a constituição da hegemonia, promove a regulação que é essencial para a produção de uma nova sociabilidade na educação, capaz de envolver professores, alunos, dirigentes educacionais, pais, comunidade, em um mesmo projeto. (SOUZA; MAGALHÃES, 2015, p. 03).

No tocante à formação de professores (as), tende-se a seguir a lógica cruel do modelo econômico e social hegemônicos, o qual, a História da Educação no Brasil nos mostra que o panorama traçado por estudiosos da área como Oliveira (2013) e Martins (2010), ainda continua recente e presente em nossa sociedade. Dessa forma, a educação ofertada ao “povo” sofre com a precarização do trabalho docente, que adentram às escolas, já com a carga desse estigma.

Para Martins (2010), “ No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010 p.15). Em outras palavras, o (a) professor (a), ao invés de conduzir um processo educacional que assegure aos educandos o acesso e a produção do conhecimento rumo às máximas capacidades (MARTINS, 2010), passa a ser o sujeito que vai conduzir o processo de formação precária para uma determinada ocupação profissional, sendo preparado para tarefas que vão além da docência.

Na interpretação deste dispositivo legal e subjacente a estas incumbências, estabeleceu-se um rol de atividades que passaram a ser de responsabilidade do (a) professor (a), enquanto que dominar os conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem já não se configura como suficientes aos docentes. O ensino não é mais visto sob o viés da formação humana, seja de uma Paideia, de uma *Bilgung*, ou emancipação, mas, diferentemente, como um fator de crescimento, no qual, uma instituição financeira –Banco Mundial- possui a competência para investir e orientar a educação dos países em desenvolvimento.

Na perspectiva do Banco Mundial, o professor precisar ser formado, para acima de tudo, ser reflexivo, nos moldes do pensamento do “profissional reflexivo”, teorizado por Donald Shôn (1992), em cuja obra possuem claras referências ao pragmatismo de John Dewey e influenciou outros pensadores e intelectuais que difundiram suas concepções hegemônicas aos espaços formativos como a universidade, as escolas e secretarias de educação de todo o país, disponibilizando a produção do conhecimento às demandas mercadológicas na formação e no trabalho educativo, “ofuscando a constituição de um processo formativo e educativo que vá ao encontro da desejável emancipação da classe trabalhadora” (FREITAS, 2014, p. 49).

Com o fortalecimento do projeto neoliberal, como ressaltou Gomide (2010), as políticas educacionais passaram a seguir as recomendações definidas pela UNESCO, as quais, passaram a orquestrar as normas para a universidade, “redefinindo a função das universidades públicas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 5). Ao mudar a sua natureza institucional,

passou a lograr a formação docente, a profissionalização e o trabalho docente aos componentes primordiais para a consolidação da hegemonia capitalista, estando em jogo a profissionalização docente e sua função social de formar as próximas gerações conforme medidas neoliberais.

Como se não bastasse, o Brasil, sendo signatário da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), segue suas orientações para a educação difundidas via Unesco. “A educação e os professores são tomados como responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo “dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade” (GOMIDE, 2010, p. 108), características ideologicamente essenciais ao mercado de trabalho da sociedade capitalista. No que tange ainda à UNESCO, formulou-se uma concepção de educação pautada num discurso ideológico que firmava a ideia de educação “como um processo formativo de valores e atitudes, com o papel de combater a exclusão social, promover o desenvolvimento humano, uma cultura da paz e a democracia” (GOMIDE, 2010, p.110).

Para difundir as mesmas ideias sobre a educação na América Latina, “[...] a Unesco, juntamente com o Unicef, o PNUD e o BM [...] (CUNHA, 2009, p.580), reforçaram suas ações convocando os países signatários a participarem de uma agenda de reuniões, mobilizando-os em defesa de uma educação aparentemente incluyente, para minimizar as dicotomias existentes entre os países com o “compromisso” de “garantir” o acesso na Educação Básica e dentre as pautas, a formação docente e os professores passaram a ser o foco central das discussões e encaminhamentos.

Podemos citar, mesmo que brevemente as reuniões: a primeira ocorreu em Jomtiem na Tailândia (1990), nomeada como a Conferência Mundial de Educação para Todos, que demarcou o início das discussões e acordos a respeito das políticas educacionais consolidando as imposições neoliberais na Região (GOMIDE, 2010, p.110). Numa segunda Conferência, a de Nova Delhi (1993), foi reconhecida a relevância da educação como promotora dos valores humanos necessários para enfrentar os problemas sociais e a demanda por produtividade, além da convocação de atos complementares por parte da família e da comunidade.

A terceira Conferência, foi realizada em Dakar, no ano de 2000, houve a avaliação dos resultados e metas propostas nas Conferências anteriores, redefinindo prazos que haviam sido estipulados para a década de 90 e modificou o slogan de ‘Educação para todos’ para ‘Todos pela Educação’ (GOMIDE, 2010; NEVES, 2013). Para Shiroma (2017, pp. 25-26), refere-se a um instrumento essencial para intensificação do desenvolvimento segundo as

diretrizes capitalistas, ressaltando as avaliações e prestações de contas de maneira a responsabilizar os docentes pelos resultados de aprendizagem dos discentes, recorrendo-se a vigiar, punir e prescrever a “aprendizagem para todos”.

As referidas Conferências Mundiais Educacionais, geraram documentos como o Relatório Faure (1972) e o Relatório Educação: um tesouro a descobrir de Jacques Delors (1998) (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12), cujos aspectos ideológicos influenciaram profundamente as universidades e, conseqüentemente, a educação, a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

Nessa lógica, a educação e a formação docente se tornaram ferramentas para captar e potencializar talentos. No entanto, a centralidade dada a formação dos professores é ideológica, pois ao final de variadas articulações, busca-se a concretização da hegemonia do capital (EVANGELISTA, 2012). Articulações estas que incidem sobre os professores, aumentando a exigência sobre os mesmos, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados (EVANGELISTA, 2012).

Para Neves (2013), as ações efetivadas pela Terceira Via e pela Pedagogia da Hegemonia, introduzem uma educação reforçada pela lógica mercadológica em que a docência é descaracterizada como profissão, a formação do professor é marginalizada e fragilizada, acompanhada pela não valorização do trabalho docente (NEVES, 2013). Essas ações são tão coercitivas e camufladas em seus propósitos, que muitos professores as aceitam como verdade e começam a levantar a bandeira da meritocracia ou concordam com o individualismo reinante nas relações sociais ou, ainda, assumem a culpa pelo dito fracasso na educação (EVANGELISTA, 2012)

Ressaltamos que, do ponto de vista da cultura da performatividade, os pontos-chave entre a reestruturação e a reavaliação do setor público são a excelência, efetividade e qualidade. Quanto a isso, Ball (2001) alerta que

[...] as transformações e estratégias que estamos vivendo no âmbito da globalização e das políticas neoliberais são como re-regulação; não representando o abandono do Estado dos seus mecanismos de controle, mas o estabelecimento de novos controles. Essas formas de controle repercutem na lógica de produção de conhecimento na universidade, como também na formação, sendo por nós encarada como elemento central no processo de reflexão sobre a função social da universidade em meio aos mecanismos de avaliação da educação superior, e sobre o papel reservado ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, num contexto de cultura

performativa que parece, no caso da pós-graduação, considerar mais a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão (BALL, 2001, p. 12).

Assim, defendemos que se faz necessária a continuidade na luta por políticas educacionais de formação e de profissionalização, que conceba o trabalho docente como práxis. Isso anula o esquema de segmentar o trabalho pedagógico entre quem pensa e quem executa de forma a perpetuar uma concepção acrítica e equivocada de docência (RODRIGUES; KUENZER, 2007).

Compreender o processo de desenvolvimento da formação dos profissionais da educação, nos auxilia no alcance da complexidade desta área, tal como na compreensão das diversas influências que se estabelecem sobre ela. As diversas tendências teórico-práticas, voltadas a docência tiveram importantes sentidos nas pesquisas educacionais, além de efetivarem um papel relevante nas mudanças paradigmáticas relacionadas à formação de professores (CUNHA, 2013). Ainda, conforme a autora, “refletir a respeito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (CUNHA, 2013, p. 03), pois a temática formação de professores, coloca-se como um assunto inesgotável, que sempre carecerá de pesquisas, estudos e reflexões.

Nesse sentido, uma educação que por natureza é social e historicamente construída pelo homem, carece de formação holística, capaz de contemplar as necessidades, diversidades e desafios que fazem parte da formação profissional do professor, implicando em reflexões sobre objetivos e demais assuntos que regem sua visão enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas circunstâncias da profissão. De acordo com Guimarães (2004), a sociedade atual exige e necessita de uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais.

Alguns aspectos da formação profissional de professores contribuem para que ela seja um locus para o avanço de saberes e práticas docentes, o desenvolvimento da profissão e a construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que a qualidade do trabalho docente se elevaria com um grupo de professores altamente qualificados e vigorosamente motivados para o exercício de sua atividade profissional. Para o autor, seria importante transformar a docência em uma profissão socialmente atraente, com boas condições de trabalho e altos salários, visto que, a profissão atrairia sujeitos dispostos a investir recursos,

tempo e energia em uma alta qualificação, alcançada em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação (SAVIANI, 2011).

Assim, a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis, pressupõe que os conceitos a serem ensinados, em nenhum momento podem ser trabalhos separados de uma concepção teórico-metodológica, visto que “o ensino do conceito presume sua articulação com outros conceitos enquanto totalidade do saber produzido/elaborado” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais neoliberais não expressam suas reais intencionalidades ideológicas ao deliberarem sobre a educação, a formação docente, a identidade profissional e o exercício da docência. Compreendê-las significa desmistificar seus objetivos, terminologias, conceitos e orientações, que, em sua maioria, revelam-se compensatórias. “Propor nos documentos o que não se efetivará na prática é a ‘grande jogada’ dessa política” (SHIROMA, 2003, p. 15).

Conforme nossa interpretação, as intenções presentes nas políticas educacionais neoliberais, sustentam os marcos do capitalismo, para os quais a formação docente deve ser aligeirada e alienante, preparando o professor com o consenso ideológico para o exercício da “Pedagogia da Hegemonia” (NEVES, 2013, 87). Entretanto, por mais que as demandas sustentem a mesma ideologia, a contradição se faz presente, impedindo que as ações neoliberais alcancem a totalidade da educação, da formação, da profissionalização e do trabalho docente, por entender que existe um movimento de luta e resistência.

Seguindo esta lógica, o processo de pesquisa, que faz parte do trabalho docente, contempla o comprometimento ético do professor, bem como seu posicionamento político, refletindo as opções políticas, éticas e ideológicas, diante da produção do conhecimento e da realidade social em que o professor está inserido (SEVERINO, 2014).

Um processo educativo emancipatório voltado à formação de professores, pode alcançar a ação consciente do trabalho, por meio da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a partir da cultura e linguagem de sua própria existência. Além disso, é essencial um estudo crítico sobre a noção ideológica no campo do trabalho docente, que precariza e retira do professor a autonomia do trabalho intelectual, trazendo a afirmação do

individualismo e da inversão da realidade responsável por todo o processo de formação do outro, culpabilizando os docentes (SAVIANI, 2011).

Para Souza; Magalhães (2016), o posicionamento ético-político pertence ao campo epistemológico e, se este estiver alicerçado na práxis, corrobora com o movimento de resistência contra hegemônica, que luta por transformações da lógica neoliberal e suas políticas sociais. As autoras, defendem que essa epistemologia exige outras categorias que resultam da lógica dialética, como: contradição, alienação, ideologia, trabalho, totalidade, mediação, materialidade, dentre outras, que juntas, fortalecem a construção do conhecimento científico crítico e emancipador, que intensificam um posicionamento de luta social política, na conquista de consciência por/pelos sujeitos (SOUZA; MAGALHÃES; 2016).

Acreditamos na relação entre epistemologia e produção acadêmica. Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) assuma suas concepções epistemológicas, visto que estas resultam em maior responsabilidade, por parte do professor para com a sociedade, pois, essa atitude está voltada ao valor social dos resultados de seu trabalho (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

É relevante que os cursos de formação de professores(as) evidenciem uma fundamentação tanto epistêmica, quanto teórica consistente, que possibilite ao (a) professor(a) atuar em diversas instâncias, contribuindo com a construção da autonomia e emancipação de sujeitos. Desse modo, importa lutarmos por ações contra hegemônicas, no intuito de que a formação e profissionalização de professores, estejam pautadas na qualidade epistemológica e vinculadas às dimensões teórica, prática e investigativa, uma vez que esses profissionais atuam e contribuem para a transformação social do país.

Em suma, entendemos que tanto a educação brasileira quanto a formação de professores(as), carecem de ressignificação. Portanto, é mister não apenas resistirmos contra as políticas hegemônicas, mas irmos além, ocupar nossos espaços acadêmicos e profissionais no sentido de encontrarmos a emancipação intelectual e profissional por meio também dos cursos de formação de professores(as).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez.2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 002 Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 3-23, 2002.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010) / Iria Brzezinski – Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2014.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 24, set. /out. /nov. /dez., p. 5-15, 2003.

_____. Contra a universidade operacional. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). *Aula Magna UP*, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP – Campinas*, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, p.69-90, 2006.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 40-67.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Projeto de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para a formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*. Pensamento Educacional. PPGEF Da Tuiuti do Paraná, V. 6, p. 01-14, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018 UFMT 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1988.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 68-82.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). *Illuminismo às avessas*. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

QUEIROZ, Luiz Ricardo. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. Intermeio: *Revista do programa de Pós-graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v.19, n. 37 p. 95-124, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun. pp.07-19, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul-dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: [HTTP://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html](http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html). Acesso em 28 set 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Kátia A. Curado. P. Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiesis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan./jun. 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Mapas da formação docente no Governo Lula (2002/2010). *Projeto de pesquisa*. Florianópolis, SC. UFSC. 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

LEHER, Roberto. Controle da educação superior privada pelos fundos de investimentos: uma mercantilização de novo tipo. *Relatório parcial de pesquisa 2012-2013*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2013.

LIMA, Kátia R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jan. 2011.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Edições Ridendo Castigat Mores. 1945.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel (org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

MINAYO, Maria Cecília de. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes; KUENZER, Acássia Z. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de;(orgs). *Epistemologia da Praxis e Epistemologia da Prática: repercussões na produção do conhecimento sobre professores*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; (orgs). *Formação, Profissionalização e Trabalho docente: Em defesa da qualidade social da educação*, Campinas, SP, Mercado das Letras, 2016.

SALES, Suze da Silva. *Política de Formação de Professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins*, Tese de Doutorado. Ufscar, São Carlos, SP, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

Submetido em : agosto de 2021

Aprovado em: dezembro de 2021.

Publicado em: junho de 2022.