UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HIGSON RODRIGUES COELHO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS:
Crítica ao Parfor enquanto política de resiliência

NITERÓI
2017

HIGSON RODRIGUES COELHO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS:
Crítica ao Parfor enquanto política de resiliência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

Orientadora: Profª Drª Eunice Schilling Trein

Niterói
2017

C672 Coelho, Higson Rodrigues.
Formação de professores em tempos neoliberais: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência / Higson Rodrigues Coelho. – 2017.
356 f. ; il.
Orientadora: Eunice Schilling Trein.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.
Bibliografia: f. 316-346.

1. Política. 2. Formação de professor. 3. Neoliberalismo. 4. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 5. Resiliência (Traço da personalidade). I. Trein, Eunice Schilling. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

HIGSON RODRIGUES COELHO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS:
Crítica ao Parfor enquanto política de resiliência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Eunice Schilling Trein – Orientadora
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues – Co-orientador
Universidade Federal Fluminense – UFF

Profª Drª Katia Regina de Souza Lima – Avaliadora interna
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki – Avaliador externo
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Rogério Gonçalves de Freitas – Avaliador externo
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos – Avaliador externo
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr. José Pereira de Sousa Sobrinho – Avaliador externo
Universidade Estadual do Ceará –UECE

Niterói
2017

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Eunice Coelho, mulher guerreira e batalhadora, que criou seus filhos com muitas dificuldades, humildade e honestidade. Cada vitória que conquisto é fruto de seu esforço. Nós sabemos a "Morte e Vida Severina" pela qual passamos.

Aos meus familiares, irmãos Sérgio, Fernanda e Miriam, e meu pai Domingos de Souza.

Aos meus filhos, Igor e Yuri, um amor incondicional.

Ao meu amor, Samantha Souza, pelo imenso carinho e cumplicidade de quem ama incondicionalmente. Simplesmente te amo.

Aos meus orientadores, José Rodrigues e Eunice Trein, pela compreensão, rigorosidade e honestidade intelectual, que os tornam intransigentes defensores da classe trabalhadora e da revolução socialista, sem perder a ternura e a fraternidade.

Aos professores Jailson Santos, José Pereira Sobrinho e Rogério de Freitas, por compartilharem esse momento de discussão teórica e pelas valiosas contribuições, fundamentais para a concretização deste estudo doutoral.

Ao professor e amigo Hajime Nozaki, por quem tenho imensa admiração, pela sua trajetória intelectual e por sua incansável militância em defesa de um projeto histórico socialista. Agradeço por sua imensa contribuição desde a qualificação até esse momento final da tese.

Aos professores da Faculdade de Educação e do PPG-Educação da UFF, especialmente as professoras Sonia Rummert, Claudia Alves, Maria Ciavatta, Jaqueline Ventura e Kênia Miranda.

Aos professores Ronaldo Rosas Giovanni Semeraro e Marcos Marques, pelos ricos espaços de socialização do conhecimento.

Aos amigos de doutorado em educação da UFF, Elismar, Heitor, Elizabeth, Thais, Fabiano, Ana, Lucy, Vivi, Solange, Rafael e Reinaldo, pelos intensos debates, críticas e socialização do conhecimento.

Aos companheiros do grupo de estudo "Ressignificar/UEPA" e "NIEP MARX", pelos importantes debates, críticas e contribuições teóricas.

A todos os amigos da UEPA, pelo apoio e pelas contribuições históricas para a concretização dessa fase tão importante da minha formação acadêmica e militante, especialmente a Marta, Emerson, Eliane, Anibal, Otávio, Adnelson, Alcicley, Renan, Anderson, Thiago e Afonso.

Aos amigos de Belém, Esmaily, Isaias, Alex, Manu, Kley, Marcos, com quem vivi importantes momentos da minha vida e carreira profissional.

À minha amiga de toda a vida, Mariângela Parreira Caetano. Continuaremos compartilhando muitos momentos de lutas e vitórias. A irmã com que a vida me presenteou.

Aos amigos Vania e Claiton e família, pelo acolhimento, aconchego e carinho, minha família papa-chibé no RJ.

Aos amigos de Niterói, em especial, Diogo, Noel, Rafa, Dani, Fátima, Flávia, Martinha, Brayer, Ana e Patrícia. Pelo carinho, atenção e convivência nesse período.

A minha camarada Sonara Costa, uma nordestina arretada, com quem tive a felicidade de conviver nesses 4 anos e dividir a militância revolucionária por um mundo melhor. Uma mulher imprescindível à revolução social brasileira.

À Clara Marinho, pela parceria proporcionada e pelo competente trabalho, o seu profissionalismo fez toda diferença para a conclusão desta pesquisa.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente Fátima, Mariane, Filipe e Cristiano, pela ajuda de enorme valor.

À UEPA e à SEDUC, pela licença aprimoramento doutoral, que possibilitou a conclusão deste estudo.

A todos os trabalhadores que produzem as riquezas desse país, mas que não podem usufruir da produção, fruto do seu trabalho.

RESUMO

Este estudo doutoral está circunscrito à linha "Trabalho e Educação" da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Objetiva analisar as Políticas de Formação de Professores, com ênfase no Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR), frente à suposta escassez de mão de obra docente, que identifica a necessidade de (con)formar o professor enquanto um sujeito resiliente e intelectual orgânico da pedagogia da hegemonia que está submetido à nova razão de mundo, a razão neoliberal. Para a reflexão metodológica, adota o materialismo histórico e dialético enquanto método de análise, postura política e concepção de homem e sociedade, visto que, tais incursões estão associadas diretamente à crítica ao modo do tratamento do real, especificamente, no modo de produção capitalista. Os resultados do estudo evidenciam os nexos e as determinações entre as atuais políticas de formação de professores, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os novos aparelhos de hegemonia do capital *Todos pela Educação*, "nova" CAPES e Fórum permanente da formação de professores – em tempos neoliberais. Com esses resultados, compreende-se, também, o Parfor enquanto uma política de resiliência que se transfigura no amoldamento da formação e da força de trabalho docente nesse contexto de crise generalizada e de responsabilização dos professores pelo fracasso escolar e pelo fraco desempenho econômico do país. O estudo constata, ainda, que o Parfor impulsiona à precarização e à intensificação do trabalho docente através da tendência à "*Uberização* docente". E conclui que as políticas de formação de professores estão submetidas à racionalidade neoliberal e visam à formação de professores resilientes, através do processo de certificação em massa, por meio de programas emergenciais. A formação de professores resilientes é necessária para a obtenção do consenso ativo das classes subalternas e da manutenção da hegemonia neoliberal.

Palavras-chave: Política. Formação de Professores. Razão neoliberal. OCDE. Resiliência.

ABSTRACT

This doctoral study is restricted to the line "Labor and Education" in the Post-Graduation course of Universidade Federal Fluminense. It intends to analyze the Teacher Training Policies, with emphasis on the National Plan for Basic Education Teacher-Training (PARFOR), considering the supposed scarcity of educational workforce, which identifies the need of training teachers and making them be content as resilient and intellectual individuals subordinated to the pedagogy of hegemony who are subjected to the new world mind, the neoliberal mind. For the methodological consideration, it adopts the historical and dialectic materialism as a method of analyses, political posture and conception of man and society, inasmuch as such incursions are directly associated with criticism on the real treatment manner, specifically, in the capitalist production fashion. The results of this study evidence the connections and the determinations amongst the current teacher training policies, the Organization for Cooperation and Economic Development (OCDE), and the new capital hegemony devices *All For Education*, "new" CAPES and the Permanent Forum of Teacher Training – in neoliberal times. Through these results, it is also possible to understand PARFOR as a resiliency policy that transforms itself into the moulding of the educational training and workforce in this context of widespread crisis and teachers being hold accountable for the educational failure and poor economic performance of the country. It further testifies that PARFOR stimulates educational work instability and intensification through the tendency of "Educational Uber-ization". It concludes that teacher-training policies are subjected to the neoliberal rationality and seek the development of resilient teachers, through the process of mass certification, through emergency programs. The development of resilient teachers is necessary to obtain the active consent of subordinate classes and the maintenance of the neoliberal hegemony.

Keywords: Policy. Teacher Formation. Neoliberal mind. OCDE. Resilience.

RÉSUMÉ

Cette étude doctorale est circonscrite à la ligne “Travail et Éducation” du Troisième Cycle en Éducation de l’Universidade Federal Fluminense. Elle vise à analyser les Politiques de Formation des Professeurs, avec emphase au Plan National de Formation des Professeurs d’éducation basique (PARFOR), face à une supposée pénurie de main-d’œuvre enseignante qui identifie la nécessité de (con) former le professeur comme un individu résilient et intellectuel organique de la pédagogie d’hégémonie, soumis à la nouvelle raison de monde, la raison néoliberale. Pour la réflexion méthodologique, adopte le matérialisme historique e dialectique comme méthode d’analyse, posture politique et conception de l’homme et de la société, vu que telles incursions sont associées directement à la critique au mode du traitement du réel, spécifiquement dans le mode de production capitaliste. Les résultats de cette étude mètrent en évidence les liens et les déterminations entre les politiques de formation des professeurs actuelles, l’Organisation pour la Coopération et Développement Économique (OCDE) et les nouveaux appareils d’hégémonie du capital « Tous pour l’Éducation », la « nouvelle » CAPES et le Forum permanent de la formation des professeurs dans les temps néoliberales. Avec ces résultats, le Parfor est compris aussi comme une politique de résilience qui se transforme en un moulage de la formation et de la force de travail enseignant dans le contexte de crise généralisée qui responsabilise les professeurs pour l’échec scolaire et pour la mauvaise performance économique du pays. L’étude constate, encore, que le Parfor stimule à précariser et intensifier le travail des professeurs par la tendance à « l’Uberization » de ces professionnels. Et conclut que les politiques de formation des professeurs sont soumises à la rationalité néoliberale et visent à la formation des enseignants résilients, par le processus de certification en masse, utilisant des programmes d’urgence. La formation des professeurs résilients est nécessaire pour l’obtention du consensus actif des classes subalternes et de la conservation de l’hégémonie néoliberale.

Palavras-chave: Politique. Formation des Professeurs. Raison néoliberale. OCDE. Resiliénce.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma Organizacional do Parfor/UFPA 299

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de bolsas do ProUni, no período de 2005-2014	109
Gráfico 2	IES parceiras - total, todos os programas, por dependência administrativa, 2014	187
Gráfico 3	Áreas contempladas pelo Pibid em 2014	229
Gráfico 4	Pibid Instituições por Esfera e Categoria Administrativa em 2014	230
Gráfico 5	Número de Instituições por Esfera Administrativa e Região	231
Gráfico 6	Participação das IPES por Natureza Administrativa – Prodocência	236
Gráfico 7	Distribuição dos Projetos do Prodocência por Região	236
Gráfico 8	Ofertas de cursos do Parfor por tipo de turma	258
Gráfico 9	Número de IES por esfera administrativa no Parfor - 2009 a 2014	261
Gráfico 10	Evolução das matrículas no Parfor/UFPA - 2009 a 2013	304
Gráfico 11	Aplicação anual do recurso oriundo da CAPES conforme Termo de Cooperação	306

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução das Matrículas em Cursos de Graduação Presencial e a Distância, em números absolutos e esfera administrativa no Brasil - 2000 a 2014	110
Quadro 2	Principais diretrizes de políticas para a formação e trabalho docente	148
Quadro 3	Programas de formação de professores desenvolvidos pela DEB/CAPES	186
Quadro 4	Instituições de Ensino Superior Parceiras da DEB/CAPES	186
Quadro 5	Distribuição da DEB por IES parceiras e programas, por UF e Região, 2014	187
Quadro 6	Estrutura do módulo do PROFORMAÇÃO	207
Quadro 7	Número de matriculados por região e situação da matrícula 2009-2014	259
Quadro 8	Matriculados por Esfera Administrativa e situação de matrícula - 2009 a 2014	261
Quadro 9	Número de matriculados por ano de oferta e situação da matrícula 2009-2014	262
Quadro 10	Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor - 2009 a 2013	268
Quadro 11	Modalidades, pré-requisitos e valores das bolsas - 2009 a 2017	284
Quadro 12	Número de Bolsas concedidas pelo Parfor em 2014	287
Quadro 13	Composição das Unidades Regionais, municípios integrantes e perfil dos docentes por URE - 2007	292
Quadro 14	Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina	295
Quadro 15	Cursos, carga horária e resolução das licenciaturas Parfor/UFPA	301

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Lista de documentos analisados sobre a política de Formação Docente	35
Tabela 2	Resultado em Leitura do PISA: média geral e intervalo de confiança dos países	142
Tabela 3	Evasão nos cursos de licenciaturas, 1997 (%)	228
Tabela 4	Turmas, matriculados ativos e inativos e formandos, 2009 – 2014	264

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Agência das Nações Unidas para Refugiados
ACT	Acordos de Cooperação Técnica
AGF	Agências Formadoras
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEP	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ARE	Associação Internacional para a Avaliação de Realizações Educacionais
ATP	Assessores Técnicos do Proinfantil
AUXPE	Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa
Bacen	Banco Central do Brasil
BIAC	Business and Industry Advisory Committee
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET-PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPES	Centro Europeu da UNESCO para a Educação Superior
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGDoc	Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
CIFS	Copenhagen Institute for Futures Studies
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Coordenação Nacional do Proinfantil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CSE	Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAS	Direção e Assessoramento Superiores
DCEM	Diretrizes Curriculares de Ensino Médio
DCES	Diretrizes Curriculares de Ensino Superior

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EGF	Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCPE	Funções Comissionadas do Poder Executivo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FVC	Fundação Victor Civita
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Básica
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IED	Investimentos Estrangeiros Diretos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
IIPE	Instituto Internacional da UNESCO para o Planejamento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Indicadores dos Sistemas de Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Life	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MF	Ministério da Fazenda
MME	Ministério de Minas e Energia
MRE	Ministério da Reforma do Estado
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OME	Órgão Municipal de Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não Governamental
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
OS	Organizações Sociais
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no País
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDPP	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIAAC	Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPP	Parcerias público-privadas
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-FORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
Profuncionário	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que

	atuam em Escolas Indígenas de Educação Básica
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada
REPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
Seplan	Secretaria de Estado e Planejamento
SESu	Secretaria de Educação Superior
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SIMEC	Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
TR	Corpo de Tutores
TUAC	Trade Union Advisory Committee
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNAN	Universidad Nacional Autónoma de México
UNCM	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidades Regionais de Educação
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **20**
CAPÍTULO 1: NEOLIBERALISMO: A RACIONALIDADE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL **38**
1.1 Estado e neoliberalismo: facetas de uma democracia formal 41
1.2 A virada neoliberal: da regulação fordista à conduta neoliberal 58
1.3 A contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro 72
1.4 Política educacional brasileira em tempos neoliberais 89
CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO DA OCDE E BRASIL: IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS **116**
2.1 A OCDE: um aparelho de hegemonia para a governança global 116
2.2 OCDE e Brasil: a subalternidade consentida 123
2.3 OCDE e educação: o desenvolvimento da cooperação técnica com o Brasil 132
2.4 OCDE e protagonismo docente: impactos na formação de professores no Brasil 145
CAPÍTULO 3: POLÍTICAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS GOVERNOS DO PT: ATUALIZAÇÃO DO DEBATE **160**
3.1 PDE e o Todos pela Educação: a inserção na formação docente 160
3.2 Política de formação de professores nos governos do PT 171
3.3 A CAPES como reguladora da formação docente 178
3.4 Descentralização da gestão da formação de professores: a construção de um novo consenso ativo através dos Fóruns Permanentes 192
3.5 Programas de Formação de Professores anteriores ao Parfor 202
3.5.1 Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) 206
3.5.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) 211
3.5.3 Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) 214
3.5.4 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) 217
3.5.5 Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PRÓ-LICENCIATURA) 220
3.6 Programa de Formação de Professores regulados pela CAPES 225
3.6.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 225
3.6.2 Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) 233
CAPÍTULO 4: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS: A CRÍTICA DO PARFOR ENQUANTO POLÍTICA DE RESILIÊNCIA **240**
4.1 Marco legal da institucionalização do Parfor 243
4.2 Princípios e objetivos do Parfor 247
4.3 Atribuições dos partícipes do Parfor 249
4.4 Cursos, turmas e matrículas: oferta e demanda no Parfor 257
4.5 Accountability e a gestão financeira do Parfor 265
4.6 Trabalho docente no Parfor: diretrizes, resiliência e intensificação no processo de (con)formação em tempos neoliberais 270
4.6.1 Atribuições do trabalho docente no Parfor 271
4.6.2 Remuneração por Bolsas e a *Uberização* docente: modalidades e pré-requisitos 282

4.7 O Parfor no Estado do Pará como expressão da política de resiliência: a formação de professores na UFPA 288
4.7.1 A materialidade histórica da formação de professores no Estado do Pará 289
4.7.2 O Parfor na UFPA 297
4.7.2.1 Estrutura organizacional do Parfor na UFPA 298
4.7.2.2 Estrutura dos cursos e execução orçamentária do Parfor/UFPA: a autonomia controlada e a nova lógica de privatização 301
4.7.2.3 Trabalho docente no Parfor/UFPA 309
CONSIDERAÇÕES FINAIS 312
REFERÊNCIAS 318
APÊNDICE 1 349

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento é um esforço intelectual de compreender as políticas de formação de professores a partir do ideário dos aparelhos de hegemonia do capital, que se dissemina pela lente especial da ideologia própria da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse ideário está sob a luz do contexto da mundialização do capital e da mercantilização da educação que, nas últimas duas décadas, estimularam profundas mudanças na organização e no funcionamento da formação de professores[1] nas instituições de ensino superior no Brasil.

Nosso estudo argumenta que as atuais políticas de formação de professores são processadas para atender à demanda por professores resilientes, que serão responsáveis pela formação dos indivíduos das classes subalternas enquanto cidadãos resilientes. Esses professores resilientes devem estar vinculados às "inovações" do mercado educacional emergente, internalizando a ideia de progresso e desenvolvimento da sociedade a partir da conformação e da legitimidade da razão neoliberal, mesmo atuando em condições de trabalho cada vez mais degrandantes.

Nesse contexto de crise econômica e social, o conceito de resiliência se adapta de uma maneira peculiar à nova "Razão do mundo", isto é, a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa adaptação particular à razão neoliberal tem sua origem primeira na obtenção do consenso e da legitimidade pelas formas de governo em desenvolver a capacidade de resiliência dos sujeitos e das instituições.

Este estudo doutoral dá ênfase à importância de compreender a adaptação, o funcionamento e a organização da formação de professores nestes tempos neoliberais, quando essa formação é submetida aos mecanismos de controle dos aparelhos de hegemonia, de vigilâncias multilaterais, das inúmeras recomendações dos organismos internacionais e da governança neoliberal. A submissão às organizações internacionais é indicativa de uma tendência em desenvolvimento que intensifica e precariza as relações de trabalho, às quais os professores têm se subsumido para a sobrevivência da "Morte e Vida Severina" dos docentes no Brasil.

A intenção de realizar este estudo sobre o tema das políticas educacionais nasceu do desejo de entender o porquê, nas últimas décadas, da formação de professores e do trabalho

[1] Trataremos como sinônimos os termos "formação de professores" e "formação docente".

docente terem adquirido uma centralidade nas políticas oficiais do governo brasileiro, no contexto da razão neoliberal.

Para interpretar e explicar essas mudanças, submetemos à analise as teorias críticas do neoliberalismo segundo Laval (2004), Harvey (2004), Duménil e Lévy (2007), Fontes (2010), Dardot e Laval (2016). Em relação às políticas educacionais brasileiras e aos organismos internacionais, apoiamo-nos em Leher (1999), Melo (2003), Lima (2007) e Shiroma, Moraes, e Evangelista (2011). No âmbito das políticas da formação de professores e da OCDE, ajudaram-nos Souza T. (2009), Ferreira (2011), Maués (2003, 2009, 2010). Esses estudos serviram de "pedra de toque" para apurar nossas análises sobre as políticas educacionais e de formação de professores nesta conjuntura neoliberal.

Além do desejo de realizar o estudo, a delimitação da problemática que move a proposta de tese está em estreita ligação com a minha inserção nessa realidade complexa e contraditória, especificamente no campo do Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR), a partir de algumas frentes políticas e de atuação acadêmica.

Primeiramente, por minha militância junto aos movimentos sociais em defesa da educação pública gratuita e de qualidade socialmente referenciada, na mobilização contra-hegemônica inerente às classes subalternas, que se coloca explicitamente a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Vindo de família muito humilde, minha luta contra as agruras e adversidades da sociedade capitalista não foi uma alternativa, mas sim uma imposição da realidade social na qual eu vivia. A vida em condições adversas e de riscos tornou-me um sujeito resiliente, porém, a partir da intervenção prática junto com os movimentos sociais, essa resiliência foi transformada em ferramenta de luta e de resistência contra a tragédia anunciada da educação básica e do sistema capitalista.

Depois, por minha atuação enquanto professor da educação básica, em que vivenciei o processo de culpabilização do professor, por parte dos aparelhos estatais e de hegemonia, pelo fracasso escolar dos estudantes em exames e avaliações externas. Essa responsabilização dos professores pelos insucessos dos estudantes nos exames padronizados é utilizada para "justificar" as políticas de formação e de certificação docente.

Tais justificativas não explicitam as condições degradantes de trabalho que os professores encontram na maioria das escolas públicas e escondem a relação entre o Estado e suas políticas com os interesses do capital. Mesmo com muitas debilidades, os movimentos dos trabalhadores da educação resistem e lutam contra o processo de precarização da educação pública e do trabalho docente.

Por fim, em virtude de minha docência no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), em que atuo na formação de professores para a educação básica. Em 2009, fui convidado a atuar junto ao Parfor, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, componente curricular que visa articular a teoria e a prática na formação de professores.

A preocupação com dicotomias e antinomias entre qualificação e desqualificação, entre os universos de conhecimento específico e pedagógico da formação de professores, busquei encaminhar soluções às problemáticas encontradas junto ao Parfor. Essas soluções foram desenvolvidas em projetos interdisciplinares integrados às demais disciplinas.

Em uma análise crítica, podemos dizer que tais iniciativas resultaram na conclusão de que, efetivamente, a raiz dos problemas não era atingida, mas somente eram introduzidas inovações metodológicas extremamente frágeis e precárias. A partir dessa constatação, ficou claro que, sem o desenvolvimento radical dessas contradições, sem a revelação do subjacente, sem as explicações abrangentes do processo de trabalho em geral e do processo de trabalho pedagógico, toda e qualquer atividade ou possibilidade de integração desses universos torna-se inócua.

Esse processo me fez compreender que, por mais que haja boas intenções, a intensificação e a precarização do trabalho docente atingiram todos os níveis, inclusive, o ensino superior. Nesse sentido, não existe possibilidade de descolamento do embate travado na esfera da direção do processo formativo, de uma luta mais ampla, em meio às propostas de manutenção ou superação das relações hegemônicas dominantes.

A escolha de estudar as políticas de formação de professores pelo recorte do Parfor deveu-se ao fato de que, nos últimos anos, esse programa tem sido a principal ação no âmbito da formação de professores pelo Estado brasileiro. Os estudos encontrados até aqui sobre o Parfor se limitam a realizar relatos das experiências desenvolvidas no âmbito das IES ou de um tema específico (por exemplo, trabalho pedagógico ou trabalho docente).

No entanto, ainda são escassos ou inexistentes os estudos que tratam o Parfor enquanto política global de formação de professores e seus nexos com os aparelhos de hegemonia capital. Na verdade, esses estudos são quase desconhecidos, tanto em relação ao papel da OCDE na governança das políticas de formação de professores quanto no convencimento ativo das classes subalternas sobre as reais intenções do Parfor enquanto política de resiliência na formação docente.

A intenção de formar o professor resiliente é torná-lo um intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia. Esses intelectuais orgânicos objetivam adaptar a consciência das

crianças, dos jovens e dos professores ao *ethos* neoliberal, mais precisamente, à chamada nova razão do mundo, que se fundamenta na precarização, na superexploração do trabalho e na refuncionalização do Estado.

Melo argumenta que essa refuncionalização se efetivou em dois sentidos de maneira simultânea, em relação tanto à "privatização de empresas e órgãos públicos estatais, quanto à desresponsabilização do Estado com as atividades relativas ao bem-estar social, inclusive em suas funções essenciais de saúde e educação" (MELO, 2003, p. 150).

A refuncionalização teve impacto determinante na precarização da qualidade de vida, no agravamento das condições de pobreza e de miserabilidade. É para a atuação nessa complexa e contraditória realidade que se precisa de professores cada vez mais resilientes. Fajardo (2012) explicita cinco qualidades da resiliência que devem ser internalizadas pelo professor.

São elas: a comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros; a capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida (gestor de si mesmo); a consciência tranquila, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los; e a convicção sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades. Isto é, buscar um sentido e um significado talvez até torne suportáveis muitas coisas. Por fim, é preciso ter compaixão, o que permite estar envolvido com o outro. Colocar-se em seu lugar para compreendê-lo é tão importante quanto compreender a si mesmo (FAJARDO, 2012).

É a partir dessa romantização e da concepção de sacerdócio da docência que, mais uma vez, os professores aparecem como protagonistas nos discursos políticos oficiais, utilizados com muito sucesso pelos governos do PT (Lula da Silva e Dilma Rousseff), assim como em distintos momentos da história da educação brasileira.

Esse protagonismo docente se deve a sua função de centralidade na formação das gerações posteriores, em que intelectuais orgânicos e governantes conectaram a tarefa docente a inúmeros *télos*: "à construção da nação, à industrialização, ao desenvolvimento, à formação de capital humano, à competitividade e, mais recentemente, à inclusão e alívio da pobreza" (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 2).

A resiliência tratada pela autora é contraposta ao nosso entendimento do que representa a capacidade de resiliência da sociedade neoliberal. Pensamos que a resiliência diz respeito tanto à capacidade de conformar a racionalidade neoliberal junto às classes subalternas, mesmo em situações adversas como desemprego, precarização, informalidade e miséria, quanto à capacidade e à flexibilidade que o sistema neoliberal tem de superar as suas

crises e os riscos, conforme presenciado durante a grave crise de 2007-2008. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 30), “esse sistema é tanto mais ‘resiliente’ quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital”.

Em consequência dessa complexa realidade que aumenta a preocupação com a formação e o trabalho docente é questão constante. Seja quando o poder público e os grandes meios de comunicação deliberadamente silenciam diante das suas lutas e reivindicações, vide exemplo das inúmeras greves que ocorreram e estão em curso no país inteiro, que são duramente reprimidas pelas forças policiais. Seja quando, explicitamente, proclamam e convocam todos pela educação para a edificação de uma “Pátria Educadora” (SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

No entanto, com o fenômeno da mundialização do capital e da educação, os espaços de discussão e definição das políticas educacionais se reconfiguraram, pautando definitivamente a questão docente na agenda de eventos mundiais em que finalidades e metas são traçadas.

Essas análises realizadas por alguns organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), materializam-se nas conferências e nos fóruns mundiais de educação que congregam ministros ou chefes de Estado para avaliar, traçar e acordar os objetivos e tarefas para a educação (MELO, 2003; MAUÉS, 2003; LIMA, 2007; MARTINS; NEVES, 2015).

Nesse contexto, alguns organismos internacionais, como a OCDE, assumiram a função dos “ministérios de educação” de forma disfarçada, sobretudo no caso dos países subalternizados, que apontaram a educação básica como prioridade nacional. Para Melo (2003), essa priorização da educação básica resulta de uma política de restrição ao acesso, à criação e à produção de ciência e tecnologia para os países subalternizados, especialmente aos países da América Latina e do Caribe.

A priorização da educação básica e a restrição da produção do conhecimento exigem uma profunda reforma do ensino superior, especialmente da formação de professores e das agências reguladoras de financiamento de pesquisa e da formação de pesquisadores.

Para Maués (2003), a reforma na formação docente veio na sequência da prioridade da universalização do ensino básico (fundamental e médio), afinal, para fazer face desse contingente de alunos, é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada. Aqui se encontra o gargalo da universalização da educação básica no Brasil, os professores.

Esse processo de massificação da educação básica consumiu a quase totalidade do estoque do exército de reserva da força de trabalho docente. Nesse sentido, criou-se o consenso de que, a partir da escassez de professores, é preciso ter políticas para "economizar" e certificar professores em massa para recompor o estoque do exército de reservas da força de trabalho docente.

Portanto, para a generalização da força de trabalho docente, é necessário aumentar a oferta de professores no mercado de trabalho, por isso a necessidade de uma "fábrica de professores" (MANDELI, 2014). É nesse sentido que as políticas de formação de professores tornam-se um dos aspectos centrais nas políticas educacionais.

É preciso deixar claro que a escassez de professores sempre foi um problema crônico no Brasil, com desigualdades regionais de distribuição de massa de força de trabalho docente. No entanto, com a política de priorização da expansão do ensino básico em busca da universalização a partir da década de 1990, essa escassez de professores se acentuou. Os governos de plantão (federal, estaduais e municipais) se utilizaram de diversos expedientes para solucionar tal problemática, tais como o concurso ou a contratação de professores formados em nível superior e médio (com ou sem curso normal).

No entanto, a escassez de professores, combinada com o processo de desvalorização profissional, aprofundou o acirramento das lutas dos professores por melhores condições de trabalho e salário. Assim, a própria política adotada criou a figura, na acepção da UNESCO, do "professor obstáculo". Para os organismos internacionais, existe a necessidade de uma formação de outro tipo, de acordo com a OCDE, a formação de "professores eficazes".

Nesse contexto, o Brasil precisa combinar a problemática da escassez de professores com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e administrá-las sob as bases das políticas neoliberais de racionalização e eficiência estrutural. É por isso que as reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que eles devem desempenhar na sociabilidade para o capital no mundo de hoje. Oliveira D. (2008) define essa necessidade de atualizar a formação docente a partir da nova visão de mundo com dois propósitos concomitantes:

> O primeiro, formar novos organizadores da cultura segundo as demandas técnicas e ético-políticas do capitalismo atual. O segundo, de preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com os novos valores, de forma geral e, de forma específica, preparar para a sobrevivência material e para a convivência social em tempos de superexploração do trabalho e dos apelos à participação. (OLIVEIRA D., 2008, p. 34)

Para Neves L. (2013), os professores, em sua quase totalidade, seja como sujeitos históricos, seja como profissionais da educação, atuaram enquanto sujeito e objeto, como educador e como educando, em diferentes níveis de consciência política, tendo desempenhado funções de um intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia.

Neves L. (2005, 2011, 2013) aponta em seus estudos que a nova pedagogia da hegemonia se constituiu como um amplo movimento que compreendeu as determinações estratégicas para educar o consenso no mundo hodierno. Neves L. (2011) percebeu que estava em curso uma estratégia mundial capitalista de repolitização da política que modificava aceleradamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira.

Essa repolitização se fundamenta na consolidação dos valores do individualismo, do empreendedorismo, do colaboracionismo, isto é, na pequena política referente à pulverização das políticas sociais, que difunde a ideologia da responsabilidade social subsumida aos interesses neoliberais a partir do Estado educador (NEVES L., 2005, 2013).

Ainda segundo Neves L. (2013), a metamorfose em curso das relações de poder no país a partir de 1995 e a consolidação atingida pelo projeto capitalista neoliberal permitiram afirmar que o professor se constitui em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia, em todos os níveis de ensino, no capitalismo contemporâneo.

A constituição do professor como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia ganhou centralidade, por exemplo, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que impeliu os professores a complementarem sua formação profissional em um prazo de uma década.

Esses professores tiveram, também, a sua formação com estreita influência da "ideologia da concertação social nas instituições privadas de ensino, uma formação voltada majoritariamente para a conservação social nesses novos tempos de novo imperialismo" (NEVES L., 2011, p. 238).

É considerando as problemáticas da escassez de professores, do professor como intelectual da pedagogia da hegemonia e da capacidade de resiliência docente que passamos à análise da Política Nacional de Formação de Professores da educação básica, especificamente do plano de formação emergencial para qualificar os professores da educação básica sob essa nova razão de mundo.

Feitas tais considerações, materializa-se o objeto de estudo desta investigação, a partir da problemática significativa citada anteriormente, na crítica às políticas de formação de professores em tempos neoliberais. Elas foram implementadas a partir das recomendações dos organismos internacionais como: a adoção de políticas integrais de formação inicial e em

serviço; a revisão dos requisitos de admissão, a permanência e o desenvolvimento na carreira; a observância do desempenho, o compromisso com os resultados e a remuneração docente (CARNOY, 2002; OCDE, 2006b).

Diante da problemática apresentada, este estudo tem por objetivo geral analisar as Políticas de Formação de Professores, com ênfase no Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR), frente às metamorfoses ocorridas na aparelhagem estatal, no mundo do trabalho, nas políticas educacionais e à necessidade de (con)formar o professor enquanto um sujeito resiliente e intelectual orgânico da pedagogia da hegemonia submetido à razão neoliberal.

E, por objetivos específicos, identificar as implicações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, como aparelho de hegemonia neoliberal, nas políticas de formação de professores de educação básica no Brasil.

Também: compreender os nexos e as determinações entre as atuais políticas de formação de professores e os novos aparelhos de hegemonia em tempos neoliberais para a conformação do professor resiliente. E, por fim, submeter à crítica o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no processo de subordinação das universidades públicas e dos intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia.

A fim de efetivar tal análise, alguns questionamentos que nortearam a pesquisa se fazem necessários. Quais os nexos e as determinações entre a nova razão neoliberal e as políticas educacionais, sobretudo, as do campo da formação de professores da educação básica no Brasil, no contexto do capitalismo contemporâneo?

Como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico tem utilizado seus mecanismos de controle e de consenso para legitimar a racionalidade neoliberal nas políticas educacionais e de formação de professores no Brasil, consequentemente, conformando-os ao projeto capitalista neoliberal?

Quais são os novos aparelhos de hegemonia e as principais recomendações para as políticas de formação de professores no contexto da mundialização da educação em tempos neoliberais? Como se dá o processo de conformação dos intelectuais orgânicos vinculados às classes subalternas, na obtenção do consenso ativo para legitimação da nova razão neoliberal?

E como se estruturou o programa Parfor vinculado à “nova” CAPES para intervir e articular o processo de (con)formação dos professores e instituições de ensino superior (IES) enquanto política de resiliência? E como as contradições ocorridas no processo de trabalho dos professores formadores que atuam no Parfor coadunam com o processo de intensificação e precarização da exploração da classe trabalhadora em geral nestes tempos neoliberais?

A nossa hipótese de estudo é de que o Parfor configura-se enquanto uma política de resiliência, que visa à formação de um professor de novo tipo conformado à nova razão neoliberal. Esse professor de novo tipo é o professor resiliente. Em meio à crise econômica e social que vivemos, é imperiosa, para o capital, a necessidade de formação de sujeitos resilientes às agruras e aos riscos da sociedade. A alternativa encontrada pelos sujeitos tornou-se a hipervalorização do individualismo que, na educação, perpetua-se na responsabilização da figura dos professores pelos sucessos ou fracassos dos alunos da escola e do sistema como um todo.

A resiliência, nesse contexto de crise generalizada e de culpabilização dos professores, transfigura-se no amoldamento da formação e da força de trabalho docente que participa do Parfor, a partir da construção do perfil do "professor protagonista", que deve contribuir para a diminuição dos focos de resistência e das reivindicações coletivas das classes subalternas.

Nesse sentido, acreditamos ser o Parfor uma política eficiente na obtenção do consenso ativo das classes subalternas, que se materializa no processo de certificação em massa de professores (em exercício, em nível de graduação, pós-graduação e em educação a distância), conformando-os em sujeitos resilientes à nova razão neoliberal.

Apontamos o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) enquanto método de análise, postura política e concepção de homem e sociedade. Chagas (2011) encontra elementos concretos de uma reflexão metodológica nos escritos marxianos, contudo, tais incursões associam-se diretamente à crítica ao modo do tratamento do real.

Chagas argumenta que o fato de inexistir um tratado metodológico a priori não significa uma ausência de um método, pelo contrário, significa que o método apenas existe em imanência ao objeto, o seu "caroço" racional. A necessidade de apropriação do caroço racional da dialética hegeliana no interior de seu "invólucro místico" é indicada por Marx, no prefácio de *O Capital*, de forma sintética. Marx aponta uma significativa indicação quanto ao método de análise ao clarificar a distinção entre método de investigação e método de exposição (MARX, 2013).

É nessa perspectiva que optamos pelos parâmetros teórico-metodológicos[2] para a análise crítica. Portanto, o MHD não se limita puramente à dimensão especulativa, para atender ao objetivo da pesquisa, assim como não acontece simplesmente no plano intelectual

[2] Os parâmetros teórico-metodológicos se expressam no conjunto de pressupostos que, quando articulados, amplificam as "possibilidades de abordar o real no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações, enfim, de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência" (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 121).

por diletantismo ou se justifica em si mesmo. Não entendemos a pesquisa como uma instância desconexa do contexto sócio-histórico ao qual está inserida, como bem expressa Frigotto (2005, p. 26):

> [...] quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto.

Aqui, reafirma-se que, independentemente da finalidade de pesquisa, esta, necessariamente, assumirá uma postura política frente à concepção de homem, de ciência e de mundo. Portanto, desde já, situamo-nos contrariamente à perspectiva pragmática, imediatista, produtivista e pós-moderna. Reafirmamos o materialismo histórico como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis (FRIGOTTO, 2005). Refutando o diletantismo teórico, fruto da análise da teoria pela teoria, almejamos refletir sobre a realidade para modificá-la.

O método materialista histórico como um instrumento de análise da realidade é, antes de um método, uma postura, que se baseia na concepção de que o pensamento (ideias) é gestado a partir do modo de produção e reprodução material da sociedade. Nesse sentido, Kosik (2002) argumenta que a atitude primordial e imediata humana face à realidade é a de um ser histórico dentro de um determinado conjunto de relações sociais. A importância do materialismo histórico enquanto postura situa-se na própria concepção ontológica de homem. Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels pontuam:

> Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

Tais pressupostos não são arbitrários, fruto da imaginação, mas pressupostos reais "em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições" (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Esses pressupostos são uma tentativa de apreensão de uma realidade que existe a despeito de nossos esforços no plano do pensamento, este sim, proveniente das relações reais de existência, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Conforme afirmou Marx (2007, p. 537), os homens "são produtos das circunstâncias e da educação".

Portanto, temos clareza de que nem sempre conseguimos superar as profundas contradições que permeiam nossa formação científica. Para justificar nossa escolha pelo MHD, apoiamo-nos em Santos Júnior:

> constitui-se no melhor instrumento para enfrentar as problemáticas significativas deste início de século, permitindo articular, dialeticamente, análise e encaminhamento – na forma político-pedagógica – além de fornecer as análises mais avançadas do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e na apropriação privada – o capitalismo. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 15)

Assim, nossas escolhas teóricas não são arbitrárias, muito menos neutras, visto que a teleologia por um projeto histórico socialista guia nossas intenções. Como, no entanto, assinala Kosik (2002, p. 185), "O Capital de Marx não é uma teoria: é uma crítica teórica ou uma teoria crítica do capital". O complemento necessário à assertiva de Kosik está em reconhecer que sua dimensão crítica compreende como finalidade a superação radical da sociedade capital, a destruição da pseudo-concreticidade do capital.

Para a destruição do mundo da pseudo-concreticidade é importante visualizar a investigação dos processos de inversão da realidade efetuados pela ideologia. Em Marx e Engels, a ideologia se apresenta como falsa realidade: "os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmera escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico" (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

É necessário vê-los como fenômenos operados na superfície da realidade que podem vir a esconder e mesmo ajudar a revelar, dialeticamente, a totalidade investigada, já que "o fenômeno indica a essência, e ao mesmo tempo a esconde [...]" (KOSIK, 2002, p. 11).

O próprio Marx alerta que "toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1985, p. 271). Portanto, pode-se afirmar que a existência real e as formas fenomênicas da realidade são diferentes e, muitas vezes, absolutamente contraditórias à lei do fenômeno, com a sua estrutura e, conforme Kosik "o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano" (KOSIK, 2002, p. 15).

O mundo da pseudoconcreticidade funciona como uma névoa espessa. Para Kosik (2002), esses aspectos constituem o mundo fenomênico que habita o cotidiano da vida humana e invade a consciência dos indivíduos como elemento natural-espontâneo da realidade. É a existência autônoma dos produtos do homem e a redução destes ao nível da práxis utilitária.

Nesse sentido, os homens criam suas próprias representações das coisas, que não constituem uma qualidade natural da realidade. Essas projeções na consciência refletem "determinadas condições históricas petrificadas" (KOSIK, 2002, p. 19). O mundo fenomênico possui, assim, uma estrutura própria, que pode ser descrita, sem, contudo, captar a relação entre o mundo fenomênico (pseudoconcreticidade) e a essência (realidade).

Esse mesmo processo encontra-se na discussão acerca da política educacional e do Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR). Ao mesmo tempo em que, na superfície fenomênica, pode-se visualizar, por exemplo, uma conquista dos trabalhadores de educação como a formação em nível superior de professores da educação básica em instituições públicas de ensino superior (IPES).

Esse aspecto, amalgamado ao mundo da pseudoconcreticidade, oculta a percepção da contradição que essa suposta conquista traz para o conjunto de trabalhadores, qual seja, a de estar inserida junto a um processo de (con)formação, reconversão, precarização e intensificação do trabalho docente, expresso na essência da nova razão neoliberal.

O mundo que se manifesta a partir da práxis fetichizada e cotidiana, da prática do discurso de formação de qualidade, dá resultado à aparência fenomênica, ou seja, o mundo da pseudoconcreticidade, o que, para Kosik, é o mundo da aparência. Destarte os fenômenos e as formas das coisas se reproduzem de maneira natural e espontânea "no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana" (KOSIK, 2002, p. 19).

Para Kosik (2002), a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devir humano do homem, com o processo de "humanização do homem", do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chaves; pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a "coisa em si"; e realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que, para cada indivíduo humano, o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, social e histórica.

Assim, a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade e a visão concreta da realidade, fruto da própria intervenção do homem, dos proletários atuais e sempre com critério de classe, sendo o materialismo histórico inimigo da neutralidade. Dessa forma, alertam Marx e Engels (2007, p. 73), "chegou-se a tal ponto, portanto, que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade existente de forças produtivas, não apenas para chegar à autoatividade, mas simplesmente para assegurar a sua existência".

Em Marx, o conteúdo de sua crítica radical ao capital emerge da crítica prática operada pela classe trabalhadora em luta contra o capital. A apreensão teórica do autor está condicionada a sua inserção e a sua participação na esfera desse conflito coletivo como dirigente político. O que autoriza a apreensão da dimensão da práxis das contradições das sociedades burguesas. Portanto, a inserção militante do pesquisador no plano da luta de classes é parte inalienável do método de investigação da realidade, isto é, o critério de classe.

No caso deste estudo, a reconstituição se dá a partir da fragmentação que a pseudoconcreticidade nos mostra num olhar superficial. Significa, ainda, a clareza com que as revelações fenomênicas partem dos indivíduos e das condições materiais de sua produção. "O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção" (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Logo,

> [...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

Nessa perspectiva, sentenciam Marx e Engels (2007, p. 94): "Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência". Parte-se dos sujeitos reais, vivos, e se considera a consciência somente como sujeitos práticos, atuantes.

Considerando-se o objeto deste estudo, em vez de nos limitarmos à tentativa de recomposição da apreensão fenomênica que os professores têm a respeito das políticas de formação, um primeiro passo seria revelar a configuração do neoliberalismo enquanto nova razão da sociedade contemporânea e suas implicações no mundo do trabalho, por meio de uma análise da realidade concreta que a formou.

Inicialmente, faremos a análise sobre os fundamentos dessa nova configuração e das implicações que têm consequências para as políticas educacionais e para a formação docente, como, por exemplo, o Parfor. Todavia, não se trata de partir do que dizem sobre o Parfor, mas, sobretudo, de sua atividade real, materializada nas ações da "nova" CAPES, do Fórum Permanente de Formação Docente, das Instituições de Ensino Superior e da relação entre os professores pesquisadores e dos professores cursistas.

Portanto, a concepção de realidade (história) explicitada por Marx e Engels (2007) tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, partindo da produção material da vida imediata. Assim, procuraremos explicar a formação das ideias segundo a prática material (estrutura e desenvolvimento do Parfor a partir do sistema educacional brasileiro e de sua

conjuntura atual) e não explicar a prática somente, segundo a ideia (as concepções e ordenamentos do MEC e dos Organismos Internacionais).

Desse modo, a reconstituição da totalidade concreta é a realidade nas suas leis internas, que revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as suas conexões internas. É a "dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção" (KOSIK, 2002, p. 41).

Aqui, refuta-se a concepção de totalidade que significa conhecer, exaurir todos os fatos da realidade, "a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro 'total' da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades" (KOSIK, 2002, p. 44). O que se pretende é analisar a realidade como um todo estruturado, dialético, do qual um fato qualquer pode ser racionalmente compreendido.

Para fins deste estudo, buscamos a conexão entre as orientações dos organismos internacionais, das políticas educacionais e das políticas de formação de professores do Brasil, principalmente durante os Governos do PT. Essa conexão com a totalidade concreta visa conceber os fenômenos no interior do modo de produção capitalista.

Para nós, a totalidade concreta estabelece-se como categoria fundante e representa a dialética entre sujeito e objeto na produção científica sob o viés do materialismo histórico. Por consequência, a realidade social, segundo o materialismo, pode ser concebida na sua concreticidade (totalidade concreta). No momento em que se desnuda a natureza da realidade social (eliminação da pseudoconcreticidade), ela pode ser reconhecida como unidade dialética de base e supraestrutura, e o homem, como sujeito objetivo, histórico-social.

Determinada visão supera a conexão gnosiológica na qual o sujeito pretensamente conseguiria "neutralidade e objetividade face ao objeto investigado (postura positivista), bem como naquela em que a existência do objeto demandaria da compreensão dos sujeitos, ou seja, só existiria sob o ponto de vista interpretativo e cognoscente" (NOKAZI, 2004, p. 23).

Não tomamos a ação humana como constituição de um aspecto interno do homem, apartado socialmente, ao contrário, sob a ótica do materialismo dialético, referimo-nos à ação humana enquanto formadora da totalidade a ser investigada. Em Marx, o trabalho humano, como o seu fruto, a produção, aparece não como um resultado de trabalhos individuais isolados, mas como indivíduos produzindo em sociedade, ou seja, "a produção dos indivíduos determinada socialmente" (MARX, 2003, p. 225), no modo de produção especificamente capitalista, esse é o ponto de partida. O trabalho humano é a mediação social da existência

humana de que partimos para a constituição do nosso objeto de estudo. Assim, o conceito de trabalho não é nem transcendente, nem abstrato.

Desse modo, a mediação se mostra central sob a ótica do materialismo dialético, pois, como categoria, possui um caráter de complexidade, de unidade intrínseca e de criação do outro. Um elemento mediado pelo outro não pode sobreviver sem ele, que o determina, mas que também é determinado pelo primeiro, transformando-se constantemente em razão da relação criada. Essa relação subordina e supera a ideia da mediação sob o ponto de vista do positivismo ou do idealismo, que não passa de uma relação exteriorizada, com um atravessamento de caráter imediato e fragmentado (CIAVATTA, 2009, 2014).

O que buscamos aqui é a reconstituição da totalidade, em seus estreitos laços com a riqueza de determinações e relações diversas. Trata-se, pois, de não isolar a investigação acerca das possíveis mediações sob o ponto de vista do Parfor e das políticas de formação docente.

Porém, para fins de nossa pesquisa, não se trata tão somente do modo de produção capitalista sob um ponto de vista generalizado, senão do seu momento contemporâneo, ou seja, da mundialização do capital no contexto de crise estrutural, do neoliberalismo enquanto nova razão do mundo e das metamorfoses do mundo do trabalho, que trazem demandas para as políticas de formação de professores, sob o ponto de vista dominante, relacionadas ao processo de contrarreformas neoliberais, com vistas à (nova) teoria do capital humano (FRIGOTO, 2014).

Almejamos apreender cientificamente a realidade concreta através da delimitação do Parfor enquanto objeto empírico da pesquisa. Essa delimitação do objeto é o estágio da investigação a ser entendido como uma atividade da práxis, no sentido de que a apreensão científica do objeto deve ser combinada com sua crítica radical, produto da prática coletiva de questionamento das premissas econômicas, políticas e teóricas exercidas pela classe proletária em sua práxis revolucionária.

Portanto, isso indica que Marx não investiga somente "as configurações objetivas do movimento social do capital", mas também a gênese e a configuração dos sujeitos sociais neles inseridos, e sua "prática-histórica concreta à prática revolucionária" (KOSIK, 2002, 184-185).

Partindo desses pressupostos, elaboramos uma discussão sobre o modo pelo qual a dialética materialista histórica pode nos auxiliar para a apreensão da realidade concreta a ser investigada. Neste ponto, iremos também apresentar os procedimentos tomados no trabalho, que abrangeu a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

Num primeiro momento, realizamos um balanço da produção do conhecimento, a partir do levantamento de produções acadêmico-científicas (teses e dissertações) e de artigos científicos (em periódicos e eventos). A seleção das produções foi feita sobre as políticas de formação docente, com ênfase nos estudos sobre o Parfor.

Delimitamos enquanto recorte temporal o período entre 2007 e 2015. Período este circunscrito pela aprovação do decreto 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b), tendo como uma das metas a formação docente, e o início do debate sobre a política nacional de formação de professores.

O levantamento se limitou aos seguintes domínios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (BIBLIOTECA, 2017); Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BRASIL, 2016a); Portal de periódicos da CAPES (BRASIL, 2017k); e Anais de eventos (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE).

Nesse ponto da pesquisa, restringimo-nos aos estudos cujos objetos específicos tratavam centralmente dos dois eixos: política de formação docente e Parfor. E utilizavam os seguintes descritores: Parfor; Plano de Formação Docente; Política de Formação docente; formação de professores; formação em exercício; nova CAPES; regulação docente; fórum de formação de professores; Plano Estratégico de formação docente. Para o primeiro levantamento, foram considerados título, resumo, palavras-chave e referências.

No segundo momento, concebemos três perspectivas: a primeira refere-se aos documentos internacionais (ver tabela 1), principalmente, mas não exclusivamente, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com o intuito de perceber o amálgama das perspectivas anunciadas sobre as políticas de formação de professores. A segunda aborda os documentos exarados pelas instituições nacionais e regionais como leis, pareceres, normativas, resoluções, portarias, relatórios, atas, planos, instruções ou manuais etc. referentes às Políticas Nacionais de Formação Docente.

Tabela 1: Lista de documentos analisados sobre a política de formação docente

Instituição	Documentos sobre a política de formação docente	Ano
OCDE	Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes	2006
	Capital Humano: como o conhecimento compõe sua vida	2007
MEC	Decreto nº. 6.755 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina da CAPES.	2009

	Portaria MEC nº 883 – Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais de Formação.	2009
CAPES	Portaria MEC nº 09 – Institui o Parfor no âmbito do Ministério da Educação.	2009
	Manual Operativo do Parfor	2013
	Relatório de gestão 2009-2014	2014
SEDUC	Plano de Formação Docente do Estado do Pará	2009
UFPA	Relatório do Parfor/UFPA	2013

A terceira perspectiva abrange os documentos das instituições representativas de classes e científicas como a CNTE e os Sindicatos estaduais, ANFOPE, ANPED e CEDES, quais sejam: manifestos, relatórios, artigos, dossiês e entrevistas etc., referentes à política de formação de professores a partir de 2007.

Ressaltamos que o trato com os documentos, segundo Evangelista (2008, p. 6), "supõe [...] considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico". O autor diz que é fundamental que o pesquisador "assuma uma posição ativa na produção do conhecimento [que, repleta de intencionalidade, instigue-o a] discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo" (EVANGELISTA, 2008, p. 6).

A partir desses procedimentos, busca-se a investigação, na perspectiva de que, para o homem conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; submetê-las ao processo de crítica, tendo que entrar em contato com elas antes. Assim, não é possível compreender imediatamente a estrutura do fenômeno ou o fenômeno em si mediante contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade, conforme Kosik (2002), de intervenção, apropriação do mundo pelos homens. Portanto, "a ciência deve 'reproduzir' artificialmente e experimentalmente o caminho natural da história" (KOSIK, 2002, p. 28).

A tese está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, analisamos o projeto neoliberal enquanto nova razão de mundo e suas implicações que metamorfosearam a aparelhagem estatal, o mundo do trabalho e as políticas educacionais. No segundo capítulo, descrevemos uma breve introdução histórica da evolução da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, destacando seu papel na governança global. Propomo-nos, dado o contexto da internacionalização do fenômeno das políticas de educação, a analisar a influência da OCDE na governança educacional, incluindo sua inserção na aparelhagem estatal brasileira enquanto aparelho de hegemonia neoliberal. E articulamos os objetivos e funções exercidas pelo professor enquanto protagonista no sistema educacional.

No terceiro capítulo, tratamos da relação entre neoliberalismo e educação a nível brasileiro. Com a tentativa de estabelecer novas estruturas econômicas, que alteram o papel da educação, voltando-se para a produção de uma força de trabalho de novo tipo. Para tanto, aprofundamo-nos à análise das políticas recentes de formação docente no Brasil, que parte da forma oficial de implementar a política educacional brasileira, a partir de 2007, mediada pelos novos aparelhos de hegemonia, como o "Todos pela Educação", a "nova" CAPES e a criação dos fóruns permanentes da formação de professores. Eles consolidaram uma reforma educacional voltada especificamente para a política de formação docente, com forte presença dos organismos internacionais, principalmente a OCDE.

No quarto capítulo, estabelecemos os nexos e as determinações entre o Parfor e a nova razão neoliberal e suas implicações nas políticas educacionais, reafirmando a contrarreforma ocorrida na aparelhagem estatal. Pusemos em relevo o processo de precarização e intensificação do trabalho dos docentes que atuam no Parfor, discutindo o conceito de resiliência como inerente ao processo de formação do professor nos países subalternizados. Concluímos afirmando que os professores formadores do Parfor exercem a função de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia.

CAPÍTULO 1. NEOLIBERALISMO: A RACIONALIDADE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL

No presente capítulo, pretendemos discutir o neoliberalismo como uma nova racionalidade que prolonga a lógica do capital a todas as relações sociais e às demais esferas da vida. Trataremos do papel que o Estado cumpre na sociedade contemporânea, de conformação da classe trabalhadora e de manutenção da hegemonia burguesa a partir dos conceitos de hegemonia, Estado ampliado e democracia.

Essa nova racionalidade ganhou protagonismo em meados da década de 1970, quando aconteceram as grandes transformações no mundo do trabalho e nas configurações do Estado moderno. Fato este que se destaca com o processo de metamorfose do mundo do trabalho, da regulação fordista para a acumulação flexível, com a elaboração de estratégias para o melhor gerenciamento das crises inerentes ao capital e da conformação de sujeitos resilientes.

Inicialmente, antes de começarmos o debate sobre o Estado, as contrarreformas e as políticas educacionais, pensamos que seja necessário realizar uma digressão sobre o conceito e o significado de resiliência.

A etimologia da palavra resiliência vem do latim *resiliens*, que significa saltar, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, 2013). É um conceito advindo das ciências da Física e da Engenharia, que se relaciona à capacidade dos materiais resistirem a choques e adversidades por certo período e depois retornarem ao seu estado habitual. Conforme o dicionário Houaiss:

> Resiliência *s.f.* 1 fís. propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica 2 fig. Capacidade de se redobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças. Etim ing. *resilience* 'elásticidade'. (HOUAISS, 2009, p. 1651)

Trazido para as ciências humanas, o conceito de resiliência foi ressignificado para: a capacidade do ser humano de lidar com adversidades do cotidiano (trabalho, família, escola etc.) e traumas, sem se deixar envolver de sentimentos de remorsos, culpa ou estresse, reconstruindo seu estado emocional normalmente.

Na educação, a formação da resiliência se materializa na potencialidade de "responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades do mundo, reagindo com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e de circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante" (PLACCO, 2002, p. 7). Para Fajardo (2012), resiliência constitui-se na capacidade desenvolvida pelos sujeitos para

> [...] responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas. Porém, esse processo de construção interior se dá numa perspectiva interacionista e dialética, que considera significativo o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, juntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas. (FAJARDO, 2012, p. 6)

Fajardo, Minayo e Moreira (2010, 2013) sintetizam o conceito, afirmando que a adjetivação resiliente é possível que se defina "como uma característica de objetos e pessoas que apresentam resistência aos choques e a um conjunto de qualidades que favorecem o processo de adaptação criativa e a transformação a partir dos riscos e das adversidades" (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 764).

Scriptori e Borges Junior (2010) destacam que se trata não somente da resistência ou da eliminação da adversidade, mas, sobretudo, da superação e do aprendizado com ela, no sentido positivo do desenvolver humano. A resiliência revela-se como uma característica não inata, que se constrói por meio das relações sociais que o indivíduo vivencia. Portanto, pode ser adquirida, treinada e aperfeiçoada durante o processo de formação ao longo da vida.

Percebe-se que os autores citados naturalizam a questão das adversidades e agruras ocasionadas pela sociedade neoliberal, responsabilizando os próprios sujeitos pela sua autopreservação através de soluções individualizadas como forma de adaptação psicológica nesse contexto de riscos e de crises estruturais inerentes ao capital.

Essa naturalização oculta os riscos e crises próprios da sociedade capitalista, principalmente neste contexto de sociabilidade neoliberal. Percebamos como essa naturalização é justificada por Placco (2002) quando afirma que, nesses conextos de crises, é necessário reagir e dar respostas à altura das exigências da realidade adversa. Conforme a autora o sujeito deve reagir "para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e suas ações, de modo a não se deixar sobrepujar por contingências e circunstâncias a que não possa, em dado momento e em determinadas situações, controlar e dar as respostas exigidas" (PLACCO, 2002, p. 02).

A superficialidade de análise do conceito de resiliência oculta tanto os conflitos entre as classes sociais quanto as contradições históricas fundantes do modo de produção capitalista. Essa suposta neutralidade dos autores em relação à análise do conceito de resiliência encobre, sobretudo, as muitas adversidades produzidas, fabricadas ou aprofundadas pelo próprio sistema capitalista, principalmente as inúmeras crises destes tempos neoliberais.

De certa forma, os autores citados anteriormente, naturalizam o "horror econômico" descrito por Forrester (1997) através do conceito de resiliência. Em nossa análise, esse conceito funciona como uma das técnicas para disciplinar a força de trabalho e para a

fabricação de indivíduos úteis à acumulação do capital em tempos de crise econômica neoliberal. É nesse sentido que os organismos internacionais almejam essa adaptação ao horror econômico, conformando a classe subalterna em sujeitos resilientes.

Nesse contexto de mundialização da educação, a partir dos *Slogans* "Educação para Todos" e "Todos pela Educação", o professor torna-se o principal agente da formação do cidadão resiliente, necessário à "paz" e à "coesão" social. O cidadão resiliente é o sujeito neoliberal, e o papel da educação e da formação nesta sociedade neoliberal é, segundo Tavares (2002, p. 47), "tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes possibilite resistir sem quebrar a situações adversas, agressivas e, até, violentas que a vida certamente irá colocar". Por isso, para o autor, o desenvolvimento e a implementação de políticas que ajudem os alunos e professores a serem mais resilientes são urgentes (TAVARES, 2002).

Para Tavares (2002), a formação dos sujeitos mais resilientes possibilitará o desenvolvimento de organizações mais resilientes e flexíveis contra uma sociedade burocratizada. Em outras palavras, os estudos de Tavares apontam para o desenvolvimento da sociedade neoliberal que possam fazer face à nova ordem social.

Em seguida, o autor deixa claro que pessoas e organizações resilientes, flexíveis e inteligentes se contrapõem aos sistemas burocratizados, rígidos e autoritários. O autor coloca os professores, bem como os diretores e os alunos como atores, que se formam em novos moldes, conformados pela sociedade neoliberal, denominada pelo autor "sociedade emergente" (TAVARES, 2002).

Em nossa análise, a ênfase atribuída ao conceito de resiliência pelos autores até o momento trabalhados, coaduna com o papel de intelectuais orgânicos subordinados aos interesses da classe dominante, com o intuito de manutenção da hegemonia e da obtenção do consenso ativo das classes subalternas.

Nesse processo de convencimento e conformação das classes subalternas, o professor ganha uma centralidade flexível, ora como protagonista, ora como obstáculo para a implementação das contrarreformas educacionais neoliberais. A formação de professores através do Parfor se insere nesse contexto, o que se traduz nos *slogans* que responsabilizam o professor pela questão da qualidade da educação "um bom professor, um bom começo" (UM BOM PROFESSOR, 2011) e do desenvolvimento do país "a profissão que pode mudar um país" (BRASIL, 2017l).

O protagonismo docente, a ser tratado nos capítulos segundo e terceiro, refere-se, em nossa análise, à figura do professor resiliente. Os organismos internacionais almejam esse tipo

de professor, e o caracterizam como professor "eficaz" ou "protagonista". A perspectiva desses aparelhos de hegemonia do capital é fazer com que o professor resiliente seja um conformado abnegado, para que consiga atuar em condições adversas, almejando sempre o "melhor" para a educação e para a formação dos alunos.

Esse tipo de professor torna-se um motivador dos demais colegas de profissão, que, em muitos casos, já estão resignados, configurando um obstáculo para a coesão social. O professor resiliente reconhece todas as dificuldades inerentes à educação, porém, visa superar as adversidades, mesmo cansado e/ou exausto, reunindo forças para melhorar sua atuação docente. Esse tipo de professor encara a profissão como um sacerdócio ou uma dádiva.

Nestes tempos neoliberais, em que, por um lado, crescem as desigualdades sociais, o desemprego e, por outro lado, a facilidade no acesso a informações e tecnologias, é mais do que necessário obter o consenso ativo dos professores. Para os aparelhos de hegemonia do capital, isso significa formar o cidadão resiliente. Nisso reside a centralidade da formação e do trabalho docente.

É a partir do conceito de resiliência que enfatizaremos a análise dos aparelhos de hegemonia. Eles possuem como finalidade a consolidação de uma determinada concepção de mundo que se coaduna com o viés neoliberal. Esse viés busca estabelecer novas formas de convencimento em torno de determinadas políticas e ideologias, elaboradas, fundamentadas e difundidas por intelectuais orgânicos da burguesia que, nos dias atuais, compõem o corpo de peritos (*expert*) dos organismos internacionais.

Iremos nos concentrar, também, nas mudanças significativas que ocorreram na sociedade capitalista no final do século XX e na adaptação do aparelho Estatal frente aos impactos da nova configuração da sociedade neoliberal. Essa adaptação à nova racionalidade na economia, na política e na educação é comumente denominada "reforma" pelos aparelhos de hegemonia, mas, na acepção gramsciana, trata-se de uma contrarreforma que afeta os interesses das classes subalternas.

Por fim, neste capítulo, visamos articular a racionalidade contemporânea neoliberal com as políticas educacionais implementadas no Brasil, buscando os nexos com as políticas de formação de professores de educação básica. Essa articulação almeja compreender como se dá a conformação do "consenso ativo"da classe subalterna à hegemonia neoliberal.

1.1 ESTADO E NEOLIBERALISMO: FACETAS DE UMA DEMOCRACIA FORMAL

No mundo globalizado de hoje, o capital ainda não encontrou um instrumento mais eficiente e eficaz que o Estado. Ellen Wood, no livro *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*, reafirma a necessidade que o capital tem de utilizar o "Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação" (WOOD, 2011, p. 8).

Wood argumenta que existe um paradoxo nesse mundo globalizado, visto que "o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado, mas o capital ainda está longe de prescindir da nação-Estado" (WOOD, 2011, p. 8). Porque são justamente esses Estados-nações, compreendidos como sociedade política, que geram as condições necessárias para a acumulação do capital globalizado.

De acordo com Wood, o espaço para manobras democráticas no capitalismo é restrito, em virtude do caráter formal da democracia. Para a autora, esse tipo de democracia representa a limitação do poder do povo por ser o único possível dentro do capitalismo, fruto da incompatibilidade óbvia da essência da democracia liberal com o sentido amplo de democracia. Em razão de a democracia representar "o governo de classe pelo capital" (WOOD, 2011, p. 8).

É a partir desse pressuposto que discutimos os nexos e determinações do Estado neoliberal. Com base em Engels (1975, p. 191), explicitamos a essencialidade do conceito de Estado:

> O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro [...]. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Essa concepção de Estado é radicalmente o oposto da concepção hegeliana de projeção e materialização da "Razão" como uma força exterior imposta e/ou estranha à sociedade (ENGELS, 1975). Nestes tempos neoliberais, o Estado moderno continua a ser um órgão que gerencia os interesses das classes dominantes, conforme explicitam Marx e Engel (2010) o governo do Estado não é mais que um colegiado que administra os negócios comuns da burguesia.

Para Lenin (2005), esse conceito expressa a essência do pensamento marxista sobre o Estado, no que se refere ao seu significado e papel histórico como síntese das manifestações antagônicas de classes e com interesses irreconciliáveis. Dessa maneira, o "Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis" (LENIN, 2005, p. 28). Segundo o autor, impossíveis mesmo de conciliar são os interesses das classes dominantes pelo Estado com os interesses da classe trabalhadora.

Lenin é categórico ao reafirmar o papel do Estado enquanto instrumento de dominação de uma classe sobre outra, em que não existe conciliação de interesses entre classes antagônicas. Esse viés interpretativo de conciliação de classes é refutado tanto por Marx quanto por Engels e Lenin.

Para esses intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, o Estado é um meio de legalizar e consolidar a submissão dos setores oprimidos, visando amortecer o enfrentamento das lutas de classes. Portanto, o Estado é a forma especial de repressão, é sempre a ditadura (explícita ou implícita) de uma classe hegemônica que almeja a manutenção dos seus privilégios de forma mais perversa nos tempos atuais.

Lenin (2005) salienta que o Estado é, essencialmente, um instrumento de exploração da classe oprimida, uma ditadura da classe opressora, que se metamorfoseia na exploração, especificamente, do trabalho assalariado. Já Gramsci (2016) define o conceito de Estado num sentido ampliado, nas palavras do autor: "Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção" (GRAMSCI, 2016, p. 248).

Gramsci distingue, de maneira metódica e não orgânica, a sociedade civil e a sociedade política. Compreende a sociedade civil no "sentido de hegemonia política e cultural de grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado" (GRAMSCI, 2016, p. 228). Enquanto a sociedade política é compreendida como sendo o "Estado em seu sentido restrito ou Estado-coerção, [cabendo a ela] a função de dominação e manutenção, pela força, da ordem estabelecida" (RUMMERT, 2007, p. 32).

Portanto, o Estado, em seu sentido ampliado, utiliza-se do convencimento ideológico e da coerção para exercer o papel hegemônico sobre a classe subalterna e para perpetuar a classe dirigente e dominante. Essa direção e esse domínio são exercidos

sobre toda a sociedade, determinados tanto pela unidade econômica e política quanto pela unidade intelectual e moral num nível universal. Eis que temos a hegemonia!

Para Gramsci,

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

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

Em outras palavras, a opinião pública é o ponto de encontro entre sociedade civil e sociedade política, entre o consenso e a força (LIGUORI; VOZA, 2017). Para os autores "a aparente contradição com a precedente identificação entre hegemonia e sociedade civil resolve-se levando em consideração à polissemia dos dois conceitos e do conceito de Estado" (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 366).

Para o autor italiano, a hegemonia é composta pela relação equilibrada entre a sociedade política e a sociedade civil. Para a manutenção desse equilíbrio, os intelectuais cumprem um papel fundamental, porque exercem "funções subalternas da hegemonia social e do governo político", na qualidade de representantes da classe dominante e dirigente (GRAMSCI, 2016, p. 22).

A classe dominante tem que lidar com as contradições inerentes às classes em luta, visando alcançar a subordinação das classes subalternas através do consenso[3], estratégia essencial para a construção da hegemonia. Essa relação hegemônica se efetiva enquanto direção política e cultural, concepção de mundo e ético-moral, que se difundem pedagogicamente para todas as relações sociais e da vida. Nesse ponto de vista, Gramsci (1999, p. 399) afirma: "Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica".

O Estado visa educar esse consenso por meio dos espaços determinantes da sociedade civil, ou seja, pelos aparelhos de hegemonia que, conforme a acepção gramsciana, constituem-se como complexos espaços de pensamentos e disseminação

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

das ideologias (igrejas, escolas, mídias de massas, sindicatos, organizações culturais, profissionais e estudantis e, nos dias atuais, os organismos internacionais, internet e as redes sociais etc.), em constante processo de ação educativa, para atender a uma determinada concepção de mundo (RUMMERT, 2000).

Para a autora, é justamente esse exercício que unifica um bloco social marcado por interesses diversos da classe dominante, que produz e valoriza a sua forma de representação da vida material, suas crenças e valores sociais e individuais, imprimindo ao conjunto da sociedade suas características e seus padrões culturais. Assim, o Estado assume a missão de educador (RUMMERT, 2000).

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

Por conseguinte, o Estado educador deve captar a extensão das transformações sociais, culturais e subjetivas introduzidas pela difusão das normas neoliberais por meio do convencimento, da pequena política e, centralmente, no âmbito da cultura. Essa difusão visa à manutenção da hegemonia da classe burguesa no poder, através do "consenso ativo" das classes subalternas (GRAMSCI, 2016).

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

Liguori e Vazo sintetizam o conceito de consenso ativo e passivo na acepção gramsciana:

> O consenso é ativo quando os governados participam da vida do organismo estatal em cuja condução há governantes aceitos por aqueles. O consenso é passivo quando os governados subscrevem com atos formalmente democráticos (o sufrágio) a aceitação daqueles que os guiam e que, por isso, numa perspectiva de democracia formal, tendencialmente os dominam. (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 143)

Essa compreensão de consenso e de hegemonia manifesta-se nos diversos mecanismos da luta de classes, desdobrando-se entre a grande política e a pequena política, conforme destaca Gramsci (2016, p. 21-22):

> Grande Política (alta política) – pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política.

Esses conceitos são utilizados de maneira exitosa como instrumentos da própria classe dominante para disseminar sua concepção de mundo e obter o conformismo social, que significa justamente fazer com que as massas cuidem especificamente do seu cotidiano. Ou seja, as massas subalternizadas alienam-se da sua atuação no âmbito da grande política estatal, reduzindo suas ações a intervenções limitadas à pequena política (GRAMSCI, 2016).

Isso se justifica pela necessidade da classe dominante de conformar socialmente amplos setores das massas subalternizadas através da pequena política e de exercer a hegemonia monopolizada na perspectiva da grande política, que se manifesta essencialmente por meio dos aparelhos de hegemonia.

Os mecanismos que traduzem a hegemonia burguesa nesses tempos neoliberais materializam-se essencialmente através dos regimes democráticos burgueses ou da democracia liberal. Essa forma de regime é privilegiada pela classe dominante como mecanismo hegemônico do Estado moderno. Invariavelmente, abrange elementos de repressão, reformas[4] e ideologia, que empreendem a conformação do consenso em torno da hegemonia burguesa.

No entanto, dependendo do nível de acirramento da correlação de forças entre as classes, o Estado utiliza níveis distintos de recursos de *consenso* e *coerção*. Nessa perspectiva, a democracia seria a forma privilegiada (não a única) que externaliza a figura do Estado moderno. De maneira opostamente análoga, o regime democrático

[4] "A palavra 'reforma' foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política a conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura da simpatia que envolve a ideia de 'reforma'. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadoramente apresentadas como 'reformas', isto é, como algo progressista em face do 'estatismo', que, tanto em sua versão comunista como naquela social-democrata, seria algo inevitavelmente condenado à lixeira da história. Desta maneira, estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra 'reforma': o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida" (COUTINHO, 2010, p. 35).

internaliza os interesses da classe dominante, sendo cunhado por Demier (2017) como "democracia blindada".

Wood (2011, p. 184) alerta-nos sobre o processo de internalização: *"*o capitalismo tornou possível conceber uma 'democracia formal', uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a 'elite' e a 'multidão trabalhadora'".

Nesse sentido, a democracia moderna é um dos *modus operandi* da burguesia para exercer sua hegemonia na condição de classe dominante. É necessário, pois, difundir a sua concepção de mundo como sendo a concepção da totalidade social, que se unifica enquanto bloco histórico[5] no campo da superestrutura (política, ideológica, cultural e moral) e da base material, que produz efeitos mistificadores que influenciam as determinações do cotidiano e do pensamento, tanto de grupos sociais ou frações quanto da totalidade social. Infere-se que, para o sucesso no âmbito das representações democráticas, é necessário alavancar a cultura e a educação a um patamar privilegiado de consenso ativo a favor da hegemonia burguesa.

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

A ausência dessa estabilização tem gerado uma crise de hegemonia sem precedentes, que tem interferido na governabilidade global da sociedade sob a hegemonia neoliberal. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 26), "o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade"[6]. Para os autores, a crise que se atravessa é de proporções globais

[5] "Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é forca social; cria-se o 'bloco histórico'" (GRAMSCI, 1999, p. 222).

[6] O conceito de governamentalidade que subsidia a análise de Dardot e Laval (2016) foi cunhada por Foucault, e ressignificada pelos autores para um conceito de "governamentalidade neoliberal". Para os autores, Foucault "teve a intuição de que o que se decidia naqueles anos era uma crise aguda das formas até então dominantes de poder. Compreendeu, contra o economicismo, que não se podem isolar as lutas dos trabalhadores das lutas das mulheres, dos estudantes, dos artistas e dos doentes, e pressentiu que a reformulação dos modos de governo dos indivíduos nos diversos setores da sociedade e as respostas dadas às lutas sociais e culturais estavam encontrando, com o neoliberalismo, uma possível coerência

do próprio projeto societário neoliberal. A proporção dessa crise exige uma arte de governar que vai além da governança de uma crise exclusivamente econômica.

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

Para tanto, a necessidade do "consenso ativo" exige que a relação entre o Estado e as classes subalternas se materialize de uma forma positiva e criativa, na aceitação das bases materiais e econômicas oferecidas pelas classes dominantes, para além do domínio pelas ideologias e/ou do uso exclusivo da coerção.

Geralmente, essas medidas materiais e econômicas dependem da correlação de forças entre as classes em luta. É justamente a estabilização dessa correlação de forças que provoca, evita ou adia a crise de hegemonia e a crise da "democracia neoliberal"[7]. Mesmo nos dias atuais, em tempos de crises dos poderes financeiros e estatais, a dominação de classes, através do regime democrático neoliberal, "se robustece com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais existentes como necessárias e legítimas" (FONTES, 2010, p. 137). Em virtude da sua resiliência de manter regras formais e privilégios políticos inerentes à classe dominante, em detrimento dos interesses da grande maioria da população[8] (LAVAL, 2016).

Dessa forma, os regimes políticos encontram-se geralmente em situações histórico-sociais de *hegemonia*, que auxiliam a burguesia a estabelecer sua dominação

---

teórica e prática" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26). Para eles, o neoliberalismo realiza uma sistematização inédita do conjunto de dispositivos de controle da sociedade e de orientação de condutas.

[7] *L'á-democrátie néolibérale* (CHISTIAN LAVAL, 2016, p. 85-98) foi um artigo escrito para o livro *Imaiginaires du néolibéralisme*, organizado por François Cusset, Thierry Labica e Véronique Rauline (2016).

[8] LAVAL (2016, p. 88) "Il S'ágit plutôt d'un régime d'exception économique et financière dans lequel, si les règles formelles peuvent être maintenues, les contenus des politiques sont définis par des commissions d'experts chargées de mettre em oeuvre les mesures qu'imposent les rapport de force entre les puissances financières et les États, et de le faire contre leur population, au détriment des intérêts et des volontés du plus grande nombre". Em português: "Trata-se, sobretudo, de um regime de exceção econômica e financeira, no qual, se as regras formais podem ser mantidas, os conteúdos das políticas são definidos pelas comissões de especialistas encarregadas de implementar as medidas que impõem as relações de força entre as potências financeiras e os Estados, e de fazê-lo contra a população, em detrimento dos interesses e das vontades da maioria" (tradução nossa).

através de características de "natureza consensual"[9] (DEMIER, 2016). Essa natureza consensual edifica-se em dois planos: por um lado, cumpre o papel ideológico na conformação da subjetivação das classes subalternas, por outro, evidencia a subjetivação contábil e financeira, isto é, a forma melhor arquitetada para a subjetivação capitalista.

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

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

A partir da crise de 2007-2008, o conceito de resiliência começou a ser debatido com mais centralidade, principalmente no Fórum Econômico Mundial. Na edição de 2013, o Fórum produziu o relatório *Building National Resilienceto Global Risks* (Construindo Resiliência Nacional para os Riscos Globais), que, no contexto tenebroso de crise, argumentava que a resiliência é o desenvolvimento da capacidade de responder aos muitos riscos globais que se enfrentam atualmente e de aproveitar as oportunidades fornecidas por eles (WORLD ECONOMIC FORUM, 2013).

O relatório distingue três tipos de riscos: os riscos previsíveis, como falhas em processos e erros humanos; os riscos estratégicos, realizados voluntariamente depois de avaliá-los perante as recompensas potenciais; e os riscos externos, que estão além da capacidade de algo ou alguém influenciar ou controlar (WORLD ECONOMIC FORUM, 2013). É a partir dessa distinção de riscos que o relatório elabora um quadro protótipo para medir a resiliência de um país nesse sistema econômico global. Essa

[9] Não esquecemos "a violência estatal, indispensável e ininterruptamente presente (ainda que potencialmente)" (DEMIER, 2016, não paginado). A coerção e o consenso ficaram em segundo plano em nosso estudo, principalmente porque queremos centrar nossos esforços no papel da educação e da formação do professor como intelectual orgânico. Mas salientamos que os termos formam um par dialético que, para efeito de compreensão, foram separados em uma divisão meramente metodológica e não orgânica.

aferição da resiliência é o principal objetivo do relatório, que se divide em cinco subsistemas:

> Subsistema econômico: inclui aspectos como o meio ambiente econômico, o mercado de bens e serviços, mercado financeiro, mercado de trabalho, sustentabilidade e produtividade. Subsistema ambiental: inclui aspectos como recursos naturais, urbanização e sistema ecológico. Subsistema de governança: inclui aspectos como instituições, governo, liderança, políticas e o estado de direito. Subsistema de infraestrutura: inclui aspectos como infraestrutura crítica (nomeadamente comunicações, energia, transportes, água e saúde). Subsistema social: inclui aspectos como o capital humano, a saúde, a comunidade e o indivíduo. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2013, p. 37)

Vindo das ciências duras (ciências exatas e naturais), o conceito de resiliência combina as ideias de força e elasticidade referindo-se à caracterísa de expandir-se ou retrair-se sob uma pressão exterior. O conceito de resiliência, associado aos aspectos econômicos, visa escamotear a profunda crise econômica e o precário mundo do trabalho.

Logo que essa pressa diminui, é possivel retornar à posição anterior, que significa a capacidade de se adaptar às crises, de maneira flexível e, quando possível, transformar um impacto negativo em algo positivo. O relatório denominou esse processo nas empresas e economias dos países "dinamismo resiliente" (WORLD ECONOMIC FORUM, 2013). Esse conceito de resiliência emerge de dentro da disputa ideológica que visa reduzir os instrumentos de resistência das massas subalternizadas e obter o consenso ativo pelos mecanismos de boa governança do Estado.

Essa boa governança significa o processo de convencimento, de forma eficiente e eficaz, para tornar o indivíduo adaptável, versátil, capaz de ser flexível no trabalho, de gerenciar contatos, de criar uma rede. Mas deve, sobretudo, ser capaz de gerir adversidades, dificuldades econômicas e conflitos, sendo, a partir de um ponto de vista social e psicológico, condescendente. Essa medição da resiliência torna-se um inovador parâmetro internacional de consenso (FREITAS R., 2015).

Nesse contexto de crise, a burguesia exige do Estado neoliberal uma maior resiliência para lidar com as adversidades econômicas. Sendo o Estado um colaborador ativo do sistema financeiro e parte interessada em adquirir "novas formas de sujeição do assalariado ao endividamento de massa que caracteriza o funcionamento do capitalismo contemporâneo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

Portanto, o Estado é uma peça-chave para o "bom" funcionamento da sociedade neoliberal, que significa, explicitamente, aumentar o grau de exploração das classes

subalternas e o nível de degradação social que se vive na sociedade contemporânea. Por isso, ganha centralidade a influência do sujeito neoliberal enquanto ser resiliente, que continua lutando para superar as adversidades, com doses de perseverança, tenacidade, atitude positiva e ações que o avancem contra a corrente.

Ainda tratando do papel do Estado frente às crises, concordamos com Varela (2015) ao afirmar que o Estado é um regulador forte, contrariando a tese de Estado mínimo. Visto que o Estado não se retira da atuação nas pautas econômicas e sociais, mas se sujeita às novas "regras do jogo" a fim de contribuir para a manutenção da hegemonia neoliberal.

Para Varela, essa flexibilidade se traduz na fórmula: "muito Estado e pouco social". Dessa forma, a autora discorda dos intelectuais de inspiração keynesiana que insistem que "o projeto neoliberal consiste em retirar a força ao Estado" (VARELA, 2015, p. 442). Tais intelectuais reivindicam o reforço das funções do Estado, que foi tomado de assalto pelo neoliberalismo.

Nessa perspectiva, Varela contra-argumenta a reivindicação dos intelectuais keynesianos:

> Nunca tivemos tanto Estado como hoje e o centro das reivindicações sociais igualitárias e livres, o coração dos projetos emancipatórios (que terão que respeitar a liberdade individual, que não é uma nota de rodapé na mudança social, mas o seu coração), consiste em retirar força a este Estado, devolvendo-a a organização da sociedade, de base, com origem nos lugares onde as pessoas trabalham, habitam e outros por inventar, num período em que o trabalho à peça e ao domicílio ganhou uma dimensão gigante. [...] recuperação do controle da população sobre a *res publica*, em vez de se limitar a um cheque em branco passado num ato eleitoral de quatro em quatro anos. (VARELA, 2015, p. 443)

É nessa perspectiva de domínio de todos os ambientes da vida individual e coletiva que se edifica um "Estado-total que, por múltiplas vias, se tornou asfixiante, controlando todos os interstícios da vida – do pequeno pescador que não pode vender a dourada numa tasca humilde à beira-mar ao colosso da dívida pública" (VARELA, 2015, p. 443).

Esse Estado-total converge para si um poder desmesurado, mas necessita escondê-lo em torno de objetivos supostamente desejáveis através de "acordos", "consensos" ou de *slogans* "para todos". Nesse sentido, é necessário escamotear a repressão e/ou coerção e amplificar os elementos democráticos, mesmo que formais, visando manter o consenso em torno do papel "conciliador" que cumpre o Estado.

Esse discurso sedutor do novo papel do Estado clarifica o seu caráter empreendedor (STREECK, 2013), possibilita a governança política das finanças globais e situa o Estado como parceiro-chave dos interesses privados. Conforme Varela,

> o Estado regula a flexibilização laboral, criando um emaranhado de leis, estágios etc. (e não, como se diz erradamente, promovendo a "desregulamentação", porque a flexibilidade é profundamente regulada pelo Estado), que promove e cria a precariedade laboral e o desemprego; o Estado determina os cortes dos salários do setor público, que servem de arrastamento e exemplo para cortes nos salários no setor privado; o Estado nunca obteve tanta arrecadação fiscal na sua história; o Estado substitui-se ao tradicional conflito patrão-trabalhador, assumindo pela via de leis gerais (horas extraordinárias, estágios não remunerados, regulação do banco de horas etc.) os cortes na massa salarial (cortes diretos e indiretos); o Estado estimula a privatização de bens públicos [...] ou usando dinheiros públicos para sustentar diretamente os negócios privados (saúde privada, bancos privados, entre outros). (VARELA, 2015, p. 444)

Eis o Estado forte, que intervém em todos os aspectos da vida do trabalhador em benefícios dos interesses da classe dominante. O Estado, com esses aspectos levantados por Varela, é caracterizado, ao mesmo tempo, por Streeck (2013) como Estado devedor e Estado empreendedor. Para o autor, o Estado cumpre, no capitalismo contemporâneo, a finalidade de "adquirir tempo" para adiar constantemente a crise do capital e gerenciá-la quando necessário, a partir da dívida pública, da inflação, da desregulamentação e da precarização do trabalho e da informalização, além da privatização dos serviços essenciais da vida cotidiana (STREECK, 2013).

Para alcançar a finalidade de adquirir tempo, o Estado exerce seu papel como ente que integra todas as dimensões da vida social, por meio da organização do poder político, da relação entre as classes sociais, da produção e da divulgação da cultura nacional e da cultura de massas, da organização da vida econômica, dos índices de emprego e da organização local.

Contudo, algumas dessas dimensões vêm sendo sistematicamente delegadas pelo Estado à iniciativa privada através das terceirizações. Esse fato tem determinado que os direitos sociais sejam explorados como serviços públicos não estatais, por exemplo, os serviços de educação, saúde e previdência social. O Estado empreendedor, parafraseando Barros R., conformou-se numa espécie de consórcio histórico entre democracia e mercado (BARROS R., 2007).

Esse consórcio histórico efetivou-se mediante a conformação de um "Bloco Histórico" (GRAMSCI, 2001, p. 222) entre as corporações capitalistas, organismos internacionais e Estados-Nação, que se traduziu numa ofensiva material e ideológica

contra as lutas das classes subalternas. Esse foi um duro golpe na consciência das organizações coletivas e dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Muitos compraram o ideário de pensamento único da tese do "Fim da História". Conforme afirma Barros R.,

> Não foram poucos os intelectuais, militantes, organizações e partidos que, outrora reconhecidos como críticos do status quo, passaram-se "de mala e cuia" às trincheiras até então inimigas, aderindo "de corpo e alma" às crenças e valores das hostes dominantes; não sem as respectivas compensações materiais, típicas da institucionalidade burguesa. (BARROS R., 2007, p. 14)

Mas o motor da história insiste em contrariar os sacerdotes do capital, frente às crises estruturais econômicas e sociais deste início de século. Reinventam-se métodos de resistência que incessantemente afloram nas inovações das formas de lutar, manifestando-se na subjetividade da classe trabalhadora pelo mundo afora.

Essa tendência histórica reafirma a internacionalização das lutas dos trabalhadores. Alguns fatos são exemplos: as mobilizações na América Latina no início dos anos 2000, que derrubaram presidentes de vários países (Argentina, Bolívia, Venezuela, Equador e Haiti); as mobilizações na Europa contra a retirada de direitos e os ajustes neoliberais culminantes com a greve geral de 2012, que atingiu diversos países europeus (Espanha, Portugal, Itália e Grécia); as revoluções árabes denominadas "Primavera Árabe" (Líbia, Tunísia, Iêmen, Egito e Síria) e, por fim, as grandes mobilizações das Jornadas de Junho de 2013 no Brasil.

Essa crise de hegemonia neoliberal começa a aflorar a partir do

> [...] *declive da hegemonia burguesa*, do *debilitamento do modelo neoliberal* e da *crise estrutural do capital* – aliados ao *colapso do estalinismo* – que se possibilitaram as condições objetivas e subjetivas para o surgimento de movimentos sociais operários, camponeses e populares que se insurgiram contra os ataques impostos pela precarização das relações de trabalho, privatização do patrimônio estatal bem como pela abertura dos mercados internos ao capital internacional; no âmago de países aviltados e submetidos pelo imperialismo[10], sobretudo da América Latina. (BARROS R., 2007, p. 16, grifos do autor)

[10] Para Lenin, o Imperialismo é o estágio monopolista do capitalismo que possui especificidades econômicas fundantes: "1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse 'capital financeiro' da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes" (LENIN, 2010, p. 194). Nos dias atuais, esses traços essenciais do imperialismo permanecem hegemônicos, porém, com uma nova roupagem do Neoliberalismo de Terceira Via. Hoje, mais do que nunca, a dominação dos monopólios e do capital financeiro se alastrou pelo mundo através da exportação de capital e da partilha do mundo pelos *trusts* e países imperialistas.

As distintas mobilizações e convulsões sociais, greves e rebeliões que citamos anteriormente e que continuam nessa fase de mundialização do capital "indicam que adentramos também numa nova fase de mundialização das lutas sociais e das ações coletivas" (ANTUNES, 2005, p. 47).

Apesar dos golpes desferidos pelas classes subalternas contra as classes dominantes, nessa nova fase das lutas sociais e ações coletivas, ainda não foi possível conformar um bloco histórico contra-hegemônico significando um projeto político de ruptura e de conquistas que atendessem aos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, apesar das significativas concessões obtidas, a classe dominante continua reestabelecendo a hegemonia neoliberal sistematicamente.

Para Barros R. (2007), esse reestabelecimento da hegemonia burguesa tem tido consequências diretas nas "democracias liberais-periféricas" (Sul da Europa, América Latina, Ásia e África). Muito em virtude das limitações históricas dessas democracias, tornando-as cada vez mais formais, sem conteúdo democrático de fato.

Barros R. analisou a declaração de um grande especulador financeiro, que representa o projeto global do neoliberalismo para as democracias periféricas:

> A declaração de George Soros – *megaespeculador financeiro* – diante das eleições presidenciais do Brasil em 2002, não poderia ser mais significativa quando afirmou que "os brasileiros podem até escolher o presidente que quiserem" mas as decisões que lhes dizem respeito, ainda segundo Soros, *seriam tomadas fora do país*. (BARROS R., 2007, p. 16-17, grifos do autor)

Assim Barros R. (2007 p. 16) conclui o pensamento: "o Governo Lula configurou a mais absoluta submissão ao capital financeiro internacional, ao FMI[11] e ao imperialismo hegemônico". Consolidando a contrarrevolução preventiva, que, segundo Fernandes, "se dissipa ao nível histórico das formas diretas de luta de classes, reaparece de maneira concentrada e institucionalizada, como um processo social e político especializado, incorporado ao aparato estatal" (FERNANDES, 2005, p. 362).

Essa contrarrevolução preventiva submetida durante o Governo Lula não foi a exceção, mas é a regra nas democracias neoliberais, identificadas nas "ações relativas às práticas formais da democracia restrita" (LIMA, 2007, p. 6). Para Fontes (2010, p. 149), a democracia foi reduzida "a um modelo censitário-autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho".

[11] Fundo Monetário Internacional (FMI).

Portanto, pouco importa qual seja o programa ou o plano de governo vencedor nas urnas, se de "direita" ou de "esquerda", o importante é a implementação da agenda neoliberal do *Consenso de Washington* [12], vinculado ao capital financeiro e ao imperialismo hegemônico. Wood (2011) chama esse processo de cidadania inclusiva que, no capitalismo, não tem poder político de fato, mas tem impacto na opinião pública, que passa a ser tomada como termômetro para a aferição da tensão entre as classes.

Essa forma de atuação do Estado transforma os aspectos políticos da cidadania em aspectos formais. Laval (2016) chama de democracia neoliberal, que se encontra em constante estado de emergência, visto que nega a intervenção das massas. A intervenção dos subalternos é vista como uma ameaça constante à supremacia da ordem econômica, independentemente da escolha política das massas e da minimização das possibilidades de reformas.

As políticas de Estado nos tempos neoliberais têm privilegiado a busca pelo consenso com o intuito de conformar espontaneamente a "opinião pública" para a defesa e a aceitação de ideias e ajustes neoliberais, por meio do consenso ativo (nível da cultura e da ideologia). Visando, assim, diminuir a resistência, construindo uma espécie de convergência voluntária ou coesão social que se adapte a essa nova racionalidade, o neoliberalismo.

De certo, é necessário esclarecer a concepção de neoliberalismo. Inicialmente, partimos de Duménil e Lévy (2007), que o definem como:

> [...] uma *configuração de poder* particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova *hegemonia financeira*, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA. (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2)

A definição de neoliberalismo de Duménile e Levy enfatiza os aspectos da economia política e da ideologia. Dardot e Laval, por sua vez, ampliam tal entendimento, afirmando que o neoliberalismo "não é apenas uma ideologia ou um tipo

[12] "Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título '*Latin American Adjustment: How Much HasHappened?*', era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de 'Consenso de Washington'" (BATISTA, 1994, p. 4).

de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 5).

Essa influência se dá no âmbito de todo o sistema do capital, numa rede de forças e poderes que se apoiam mutuamente no terreno nacional e internacional para conformar acordos de poderes concretos num bloco histórico conservador (oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos internacionais), cumprindo funções determinantes na política mundial.

Porém, esses poderes diluem-se nas diversas tramas da sociedade civil, para conquistar a opinião pública, as consciências das massas subalternas e para defender a racionalidade neoliberal. Por isso, o neoliberalismo necessita da criação de uma nova subjetividade que se subsuma aos interesses das frações da classe hegemônica nos dias atuais.

O neoliberalismo assume a perspectiva de uma racionalidade que "pretende estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Para os autores, o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, como construção histórica e norma geral de vida. Assim, lançam mão de outra definição do neoliberalismo: "[...] como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

O neoliberalismo está atravessado em todos os aspectos da vida humana, isto é, não se reduz a uma política econômica e cultural, muito menos representa um retorno ao passado, ao velho liberalismo. Representa uma racionalidade política global que transforma o papel do Estado, das relações sociais e culturais e da subjetivação da classe subalterna.

Dardot e Laval (2016) afirmam que essa racionalidade política global necessita de um novo modelo de trabalhador que requer da educação, da imprensa, da mídia, da internet e das redes sociais uma determinada produtividade fundamental para a formação de um sujeito neoliberal. Essa formação associa-se aos novos termos e conceitos: "aprendizagem ao longo da vida", "espírito de empreendimento", "discurso gerencial", "sociedade empresarial", "sociedade de empreendedores" e "empresa de si mesmo".

Esses termos e conceitos visam conformar o indivíduo a partir do princípio da concorrência como reflexo da sociedade neoliberal e do autogoverno que se traduz no empreendedor de si mesmo e/ou gestor de si mesmo. O indivíduo formado com base nesse princípio nega qualquer solidariedade de classe entre "os de baixo".

Nesse sentido, as contrarreformas dos sistemas educacionais assumem uma centralidade na conformação dessa nova subjetividade da classe trabalhadora na perspectiva da racionalidade neoliberal. As grandes organizações internacionais e intergovernamentais desempenham um poderoso papel nas formulações de recomendações que atendam às expectativas da cultura e dos valores do neoliberalismo.

Partindo dessa lógica, é inexorável o papel do Estado, pois ele jamais sairia de cena para que o mercado neoliberal dirigisse a sociedade, uma vez que o próprio Estado é uma das partes integrantes mais importantes do mercado. Assim, a situação é mais complexa e trágica, visto que o Estado se transforma, sob o efeito de suas normas e políticas, numa espécie de empreendedor, atuando sobre os alicerces dos princípios de uma empresa neoliberal.

Esse controle é mais bem explicitado por Harvey:

> A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação em massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2004, p. 119)

Harvey (2004) destaca a complexidade e a amplitude do controle social que vai além do disciplinamento das condutas por regras macroeconômicas imutáveis ou da redução do cotidiano individual a situações concorrenciais imersas na esfera do consumo de bens e serviços.

Esse controle social teve seus efeitos exacerbados na organização do trabalho e nas formas de emprego da força de trabalho, sob os efeitos da gestão neoliberal. Essa lógica, inerente à gestão neoliberal, somente ajustou o controle dos assalariados subsumidos a uma exigência de resultados cada vez maior. Incluem-se, nesse processo de disciplinamento neoliberal, os trabalhadores da educação.

Na subseção seguinte, trataremos dessas formas de controle social ocorridas no mundo do trabalho e do alcance da nova racionalidade do capitalismo contemporâneo na regulação das condutas dos sujeitos neoliberais.

1.2 A VIRADA NEOLIBERAL: DA REGULAÇÃO FORDISTA À CONDUTA NEOLIBERAL

O desenvolvimento da sociedade contemporânea envolveu uma série de regulações em processos, estruturas socioeconômicas, políticas e culturais, que consolidaram a globalização econômica e comercial. Essa consolidação implicou, também, uma globalização do mundo do trabalho e o avanço da Racionalidade Neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Chesnais chamou esse período de "mundialização do capital", que se configura como a

> [...] capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta "globais". O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestionários de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às "benesses das finanças de mercado". (CHESNAIS, 1996, p. 17)

Essa fase atual de acumulação capitalista[13] com predominância financeira, "na qual o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais" (CHESNAIS, 2005, p. 35), tem afetado todas as dimensões da vida social em que a concorrência se constituiu como uma norma global.

Essa predominância se impôs pouco a pouco como a direção global e fez despontar a profundidade estratégica das políticas neoliberais. Essa estratégia objetivou favorecer, dentro de uma coerência global, a concorrência generalizada, que Dardot e Laval chamaram de "a grande virada", desenvolvida partir de determinados aspectos:

> O primeiro diz respeito à *relação de apoio recíproco* graças à qual as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo ampararam-se

[13] Para Harvey (2013, p. 117), "um regime de acumulação 'descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados'. Um sistema particular de acumulação pode existir porque 'seu esquema de reprodução é coerente'".

> mutuamente para produzir o que denominamos "a grande virada". Contudo, essa virada não se deve apenas à crise do capitalismo nem surgiu de repente. Ela foi precedida e acompanhada por uma *luta ideológica*, que foi sobretudo uma crítica sistemática e duradoura de ensaístas e políticos contra o Estado de bem-estar. Essa ofensiva alimentou diretamente a ação de certos governos e contribuiu enormemente para a legitimação da nova norma quando esta por fim surgiu. Esse é o segundo ponto. No entanto, apenas a conversão dos espíritos não teria sido suficiente – foi necessária uma mudança de comportamento. Isso foi obra, em grande parte, de técnicas e dispositivos de *disciplina*, isto é, de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob pressão da competição. Esse é o terceiro ponto. Finalmente, a progressiva ampliação desses sistemas disciplinares, assim como sua codificação institucional, levaram à instituição de uma *racionalidade* geral, uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193, grifos dos autores)

Na relação de apoio recíproco, encontra-se a globalização financeira associada à transformação da base técnica capitalista. Essa relação manifesta-se a partir da crise econômica da década de 1970 e da crise de regulação fordista com base nos princípios tayloristas.

Essa reciprocidade começa a despertar interesses de muitos dirigentes dos países capitalistas que reclamavam constantemente da suposta ingovernabilidade de suas democracias, em virtude do compromisso político da social democracia, que possibilitava o "excesso" de participação dos governados.

Nesse contexto, iniciado de maneira processual nas décadas de 1970/1980, a chamada "grande virada"[14] se deu, na realidade, pela conexão "de um projeto político a uma dinâmica endógena, a um só tempo tecnológica, comercial e produtiva" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 194).

Essa conexão do projeto político neoliberal manifesta-se pela luta ideológica nos governos neoliberais de Reagan e Thatcher, que representou o rompimento das políticas de bem-estar numa resposta política à crise econômica e social do modelo fordista de regulação entre capital e trabalho.

A regulação fordista deve ser compreendida "como ponto extremo do processo de tentativas sucessivas da indústria no sentido de superar a lei tendencial da queda da taxa de lucro" (GRAMSCI, 2015, p. 242), subordinada ao virtuoso crescimento da

[14] Dardot e Laval (2016, p. 193-194) alertam-nos para não cairmos nos dois enganos do sentido da "grande virada", isto é, "a primeira consiste em fazê-la proceder exclusivamente de transformações econômicas internas ao sistema capitalista. Desse modo, a dimensão de reação-adaptação a uma situação de crise é artificialmente isolada. A segunda consiste em ver a 'revolução neoliberal' como a aplicação deliberada e concertada de uma teoria econômica, privilegiando-se na maioria das vezes a de Milton Friedman".

produtividade do trabalho, associada à determinada solidariedade macroeconômica entre "salário" e "lucro".

A efetivação do aumento da produtividade sob a regulação fordista na organização do trabalho apoiou-se na gerência científica do trabalho de Taylor, com alicerce em três princípios: o primeiro, na dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; o segundo, na separação entre concepção e execução; e o terceiro, na utilização do monopólio do conhecimento sobre o processo de trabalho e sua execução (BRAVERMAN, 1974).

É interessante destacar que tais princípios visam à "apropriação do saber especializado do trabalhador, com a consequente concentração desse saber na gerência e a sua utilização com fins de reduzir drasticamente a porosidade do trabalho humano" (RODRIGUES, 1998, p. 50), maximizando a subsunção real do trabalho, ocasionando uma mudança qualitativa na organização e na racionalização do trabalho.

Medeiros (2013) destaca duas tendências: por um lado, supõe-se que o avanço extensivo do capital tenha sobrepujado progressivamente os ganhos de produtividade facultados pela produção em massa "fordista": afinal de contas, no início da década de 1960, o desemprego foi virtualmente eliminado, ao menos nos países desenvolvidos.

Por outro lado, a redução do valor da força de trabalho facultada pelo aumento da produtividade (barateamento de produtos) e salários estáveis ocasionados pela organização sindical, pela redução do desemprego e pelo Estado de bem-estar, impediram temporariamente a manifestação fenomênica da lei geral da acumulação capitalista[15].

A classe trabalhadora, durante esse período, conquistou, sem sombra de dúvidas, melhores condições de vida[16], inclusive nas oportunidades de trabalho, sem que isso tenha ameaçado a taxa de mais-valor. Portanto, "reduziu-se a pobreza, massificou-se o consumo, difundiu-se o otimismo" (MEDEIROS, 2013, p. 397). No entanto, esse

[15] Para Marx, "A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências das riquezas, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. *Esta é a lei geral*, absoluta, *da acumulação capitalista*" (MARX, 2013, p. 719, grifos do autor).

[16] Rodrigues (1998) ressalta que o fordismo não se restringiu às fábricas (indústria automobilística ou transformação em geral) isto é, atingiu os diversos âmbitos da vida social, cultural e política, visto que ele foi "forjado no cadinho da luta de classe, envolvendo decisões políticas, econômicas, empresariais estatais e sindicais" (RODRIGUES, 1998, p. 52). Tendo papel de destaque os sindicatos e o Estado regulador no consenso ativo das classes subalternas, com base na solidariedade macroeconômica entre salário e lucro, centrado na base territorial Estado-nação.

suposto modelo virtuoso de crescimento se deparou com limites endógenos do mercado interno.

No final da década de 60, o modelo virtuoso de regulação fordista já se mostraria esgotado com a queda na taxa de lucratividade das empresas em virtude da desaceleração dos ganhos de produtividade, resultado da relação de forças sociais e da combatividade dos trabalhadores.

A ofensiva do capital para combater o esgotamento da regulação fordista materializou-se no aumento da inflação, das taxas de juros e do desemprego. E, também, na contração do poder de compras dos salários, na redução do consumo e na eliminação das conquistas sociais da classe trabalhadora.

Essa situação "permitiu lançar rapidamente uma série de ofensivas contra o poder sindical, baixar os gastos sociais e os impostos e facilitar a desregulamentação" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 196). Isso representou, para os intelectuais orgânicos neoliberais, o combate ao "excesso de democracia"[17] e ao Estado burocrático.

Esse contexto de combate ao "excesso de democracia" e ao "Estado burocrático" demarca o ponto de inflexão da virada à pró-acumulação financeira do capitalismo mundial iniciada no final dos anos 1970 e, mais tarde, nos anos da década de 1990, ao conjunto das economias da América Latina, através da subordinação da governança das economias dos países, que introduziram um "novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* 'regime de acumulação', mas também, mais amplamente, *outra* sociedade" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24).

Com a chegada do neoliberalismo no Brasil, essas transformações pró-capital financeiro se aprofundaram, quando ocorreu essencialmente a conformação do "bloco histórico conservador formado pela burguesia e setores intelectuais, técnicos e administrativos das camadas médias organicamente relacionados ao Estado brasileiro, a centros de pesquisa, às empresas, e ao fim e ao cabo, às classes dominantes no país" (BARROS R., 2007, p. 308), ao subsumir a economia brasileira aos ditames do

[17] "A Comissão Trilateral, fundada em 1973 por David Rockfeller, reúne duzentos 'cidadãos distintos', isto é, membros selecionadíssimos da elite política e econômica mundial provenientes da 'tríade' (Estados Unidos, Europa, Japão) que se dedicaram a 'desenvolver propostas práticas para uma ação conjunta'. [...] Essa dimensão propriamente reativa é patente no relatório da comissão trilateral, intitulado *The Crisis of Democracy*, um documento-chave que mostra a consciência da 'ingovernabilidade' das democracias compartilhada por muitos dos dirigentes dos países capitalistas" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 194), dentre eles, Reagan e Thatcher. A lógica do documento é simples, para o bom funcionamento da democracia política, é necessário certo nível de abatimento e abstenção da parte de certos indivíduos e grupos, isto é, a ampliação do consenso passivo.

imperialismo norte-americano. Tendo como expressão fenomênica inicial a figura do governo Fernando Collor de Mello.

Dessa forma, para a recuperação da economia, era necessária uma nova regulação, isto é, a instauração da concorrência como norma geral e suprema aos governos, sob o disciplinamento de um sistema intergovernamental gerido pelos aparelhos de hegemonia internacionais. Esse sistema ganha corpo através do "Consenso de Washington", conjunto de recomendações e ajustes que todos os países deveriam seguir junto às instituições financeiras internacionais para obter empréstimos e auxílios.

Os aparelhos de hegemonia (Banco Mundial e FMI) tiveram papel de destaque na disseminação dessa norma mundial. Inicialmente, eles modificaram suas missões, que se baseavam na ordem econômica keynesiana de regras fixas (taxas de câmbio, políticas comerciais e divisão de renda). Para, posteriormente, subordinar as economias dos países subalternizados à execução das recomendações expressas no *Consenso de Washington*, visando instituir um novo quadro político intergovernamental dos Estados-nações, agora, sob a hegemonia do capital financeiro.

Esse quadro político exigiu dos Estados-nações a implementação de ajustes (privatizações, equilíbrio fiscal, cortes de verbas em áreas sociais etc.) com a finalidade de conquistar a confiança dos investidores internacionais. Assim, os Estados-nações se tornaram um dos elementos centrais para a promoção da concorrência neoliberal (sendo, às vezes, eles próprios alvos da concorrência) ao criarem condições favoráveis para o capitalismo financeiro.

No entanto, essa grande virada neoliberal levou quase uma década de luta ideológica, por meio do conjunto de dispositivos de controle da sociedade e de orientação de condutas, até a consagração da disciplina e da racionalidade neoliberal nos governos Thatcher e Reagan. Conforme explicitou Harvey:

> [...] buscando uma estrutura mais adequada para atacar os problemas econômicos de sua época, descobriu politicamente o movimento (neoliberal) e voltou-se para seu corpo de pensadores em busca de inspiração e recomendações, depois de eleita em 1979. Em união com Reagan, ela transformou toda a orientação da atividade de Estado, que abandonou a busca do bem-estar social e passou a apoiar ativamente as condições "do lado da oferta" da acumulação de capital. O FMI e o Banco Mundial mudaram quase que da noite para o dia seus parâmetros de política, e, em poucos anos, a doutrina neoliberal fizera uma curta e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passara a dominar a política, primeiramente no mundo anglo-saxão, porém, mais tarde, em boa parte da Europa e do mundo. (HARVEY, 2004, p. 130)

O neoliberalismo constituiu-se com um discurso mais congruente para essa etapa capitalista, como já dito, nos governos Thatcher e Reagan. Nesse sentido, para a manutenção das taxas de acumulação de capitais, os intelectuais orgânicos e defensores do neoliberalismo elegeram como inimigos o Estado de bem-estar e a classe trabalhadora. O Estado, responsabilizado pela crise do capital, e os trabalhadores, os supostos maiores favorecidos por esse modelo de regulação, principalmente aqueles organizados nos sindicatos.

O neoliberalismo caracterizou-se pelo ataque franco aos direitos conquistados pelos trabalhadores, mas não só, também pela disputa ideológica contra a solidariedade de classe e as suas organizações. Logo, seria necessário forjar uma nova racionalidade com base na concorrência e excluir qualquer forma de solidariedade. Foi dessa forma que o "capitalismo mundial rompeu o casulo do Estado do bem-estar e caminha para completar sua mais nova metamorfose" (RODRIGUES, 1998, p. 93).

Isto posto, ressaltamos que o modelo que melhor se adaptou a essas transformações foi o da acumulação flexível, conforme a caracterização de Harvey:

> A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2013, p. 140)

Essa flexibilidade, em tempos neoliberais, representa um novo modelo de organização do mundo do trabalho que intensifica a exploração da classe trabalhadora. Nos tempos de agudização das crises e de acirramento das lutas, a flexibilidade favorece a classe dominante e penaliza a classe trabalhadora, tornando-se sinônimo, para os subalternos, de limitação, riscos e incertezas, que se implementam por meio dos ajustes estruturais.

Esses ajustes se traduzem em cortes de verbas públicas para áreas sociais, desmonte do setor produtivo estatal, privatizações, desempregos, ataque aos direitos dos trabalhadores e aos direitos de suas organizações. Justamente, são essas medidas que visam recompor as taxas de acumulação de capitais, e nisso se caracteriza a flexibilidade tão almejada pela fração burguesa hegemônica, a financeira.

Esses são os parâmetros das políticas da racionalidade neoliberal que basearam a intervenção dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para a

configuração do quadro político do Estado concorrencial. Os organismos submetem as economias dos países subalternizados às suas recomendações, como forma de encontrar supostas soluções aos problemas internos.

No entanto, as economias dos países subalternizados não suportaram a "terapia de choque", fruto dos ajustes neoliberais. Essa terapia submetida aos "humores do mercado", do regime de acumulação flexível e da volatilidade do capital financeiro, resultou no "crescimento com taxas de juro muito elevadas, [que] arruinaram a produção local expondo-a sem cautela à concorrência dos países mais desenvolvidos, muitas vezes agravaram a desigualdade e aumentaram a pobreza, reforçaram a instabilidade econômica e social" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 198).

A concorrência neoliberal é, comumente, apresentada às classes subalternas como uma necessidade de modernização do Estado e das relações sociais, que se vale de um discurso quase irrepreensível de "reforma" ou de "ajustes" para atender a um amplo setor das massas subalternas e atacar os direitos sociais, tidos como privilégios de poucos. Citamos como exemplos as contrarreformas trabalhista e previdenciária. Essa concorrência visa convencer as massas a se adaptarem ao protagonismo da globalização financeira.

Em síntese, os objetivos da empresa globalizada para eliminar a concorrência são: elevar a capacidade de resiliência das empresas; reduzir os encargos fiscais sobre os rendimentos do capital e as frações mais favorecidas; disciplinar a mão de obra, diminuir os custos do trabalho e melhorar a produtividade.

O protagonismo da globalização tem o Estado como empreendedor, um dos elementos-chave para a virada neoliberal. O Estado empreendedor refere-se à função de construtor e colaborador do capitalismo financeiro, na atração de investimentos estrangeiros diretos (IED) com a criação de condições (sociais e fiscais) favoráveis à acumulação do capital.

Contraditoriamente, esses mesmos Estados são cada vez mais reféns das leis férreas da dinâmica da globalização. Suas ações públicas são dirigidas por normas concorrenciais sujeitas às exigências de eficácia, semelhantes àquelas a que se submetem as empresas neoliberais.

O papel mais ativo do Estado na função de atender às novas exigências da mundialização do capital ficou mais nítido com a crise de 2007, quando o Estado neoliberal deu um salto de qualidade ao se tornar uma instituição financeira (idealizador, edificador e parceiro do capitalismo financeiro), em última instância. No

entendimento de Dardot e Laval (2016), essa afirmação ganha veracidade na *overdose* de capitais investidos pelos Estados em plena crise para salvar bancos e seguradoras.

Esse "salvamento conseguiu transformá-lo provisoriamente numa espécie de Estado corretor, que compra títulos na baixa para tentar revendê-los na alta" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 205).

Esse fato afasta qualquer possibilidade de um retorno a um Estado interventor social, somente confirma o papel do Estado de credor e minimizador de qualquer risco. Esse salvamento dá corpo ao princípio neoliberal da estatização dos riscos e da privatização dos lucros.

Por isso há necessidade da intensificação ideológica dos aparelhos de hegemonia contra o Estado social, para justificar o discurso contra o Estado promotor de políticas sociais. Porém, os argumentos são sempre renovados, como, por exemplo: "muito oneroso", "desregula os frágeis mecanismos da economia", "desestimula a produção".

Essa intensificação ideológica culpabiliza constantemente os serviços públicos de serem ineficientes e ineficazes. No imaginário neoliberal criado pelos aparelhos de hegemonia, os servidores públicos são responsabilizados pela incompetência, pela injustiça, pela espoliação e pelo imobilismo do Estado. Essa responsabilização do funcionalismo público se manifesta na crítica à ausência da concorrência e ao excesso de estabilidade no emprego, que destrói a competitividade "inerente" aos sujeitos.

Dardot e Laval (2016) realizam uma síntese do pensamento dos intelectuais orgânicos do capital sobre o discurso do papel do Estado na intervenção social:

> O "Estado de bem-estar" tem o efeito perverso de incitar os agentes econômicos a preferir o ócio ao trabalho. Essa argumentação, repetida até fartar, associa a segurança dada aos indivíduos à perda do senso de responsabilidade, ao abandono dos deveres familiares, à perda do gosto pelo esforço e do amor ao trabalho. Em uma proteção social destrói valores sem os quais o capitalismo não poderia funcionar. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 211)

Esse discurso neoliberal intensificado no imaginário popular criou a necessidade de um novo sistema de disciplinas, instaurado por meio de diversos dispositivos para moldar a conduta dos sujeitos, com o intuito de efetivar a boa governança através das ações de indivíduos supostamente livres em suas escolhas. Quando, na verdade, a liberdade de escolha representa a obrigação de obediência a uma conduta maximizadora (legal, institucional, regulamentar, arquitetural e relacional) que o indivíduo deve seguir conforme "seus interesses".

Nessa perspectiva, a estratégia neoliberal foi a de ampliar os dispositivos de conformação dos sujeitos à lógica do mercado, contrapondo-se ao Estado de bem-estar. Aceitando com naturalidade os mais variados ataques aos direitos sociais, em nome da "liberdade de escolha", quais sejam: privatização, terceirizações, abertura de concorrência de serviços públicos, isenções fiscais ou guerra fiscal, mercantilização da saúde e da educação etc.

Dardot e Laval esclarecem que a liberdade de escolha se torna "obrigação de escolha". Tem o intuito de facilitar passivamente a aceitação da lógica do mercado pelo indivíduo como a única "regra do jogo", caso deseje "valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

A regra do jogo neoliberal é de que o êxito e o fracasso dos indivíduos são tratados sempre como responsabilidades individuais, isto é, da culpa individual. Assim, a sociedade e o Estado não são responsáveis pelas más escolhas (fracassos ou insucessos) dos indivíduos no mercado de trabalho e/ou na vida.

Dessa forma, o ideário neoliberal transforma causas externas em responsabilidades individuais, problemas inerentes ao sistema em fracassos pessoais e, nisto, ataca os direitos dos trabalhadores desempregados, com a justificativa de que os bons e sérios trabalhadores eram bem-sucedidos e não seriam afetados.

No entanto, a real intenção da estratégia neoliberal tem sido a de atacar as coberturas sociais em geral que representam os "riscos universais" como sistema de saúde e previdência. Essas medidas que atacam as coberturas sociais, chamadas cotidianamente de reformas, afetam diretamente a opinião pública.

Afetar de maneira negativa a opinião pública significa criar empecilhos, dificuldades para as medidas serem implementadas. Por isso, os governos buscam manipular preventivamente a opinião pública para convencê-la quando se trata de medidas pouco populares.

Taticamente, os governos operam medidas que dividem os sujeitos envolvidos e os responsabilizam, em certa medida, pela ineficiência do Estado, por exemplo, os desempregados, os funcionários públicos, as empresas públicas, a rigidez das leis trabalhistas, os benefícios sociais (saúde, educação e previdência).

A opinião pública, para Gramsci (2016, p. 269), "está estreitamente ligada à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a 'sociedade civil' e a 'sociedade política', entre o consenso e a força". Gramsci afirma, ainda, que a opinião pública é o

conteúdo político da vontade de um coletivo ou sociedade que, por ventura, pode ser discordante ou não.

Em caso de desacordo, torna-se central a luta pelos monopólios dos órgãos de opinião pública, "de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica" (GRAMSCI, 2016, p. 269).

O conteúdo político que afeta a opinião pública é a resolução da contradição entre a proteção dos trabalhadores e a eficiência econômica. Os estados como autores das políticas neoliberais têm privilegiado a dita eficiência econômica. Em nome dessa eficiência, os governos neoliberais começaram a reduzir e a cortar direitos sociais e salariais da classe trabalhadora (os ditos privilegiados, essa ideia não é nova) através da fragmentação da solidariedade de classe entre os trabalhadores, "individualizando", assim, os riscos entre os setores subalternos.

Receitaram, de forma unilateral, uma incansável busca por parte dos governos, da estabilidade monetária através da disciplina orçamentária e de reformas fiscais como forma de libertar o mercado das correntes que o "aprisionam". Além disso, o setor privado retomaria seu posto devido, que lhe era de direito, em virtude do sucesso obtido através da gerência da "sociedade dos riscos", que incentiva a lógica da concorrência com um discurso retórico de modernidade, competitividade, criatividade, inovação, agilidade e eficiência.

Nesse sentido, a vida dos sujeitos neoliberais "é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213).

A gestão dos riscos na sociedade neoliberal exige a noção da resiliência na formação dos sujeitos, para que se possa atuar em condições de adversidades e de riscos sociais. Essas condições são inerentes ao regime de acumulação flexível, porque desmontam os sistemas de proteção das relações de trabalho e responsabilizam os indivíduos pela sua condição de desempregados, fruto da "liberdade de escolha" ao ócio. É por isso que a educação e a formação profissional são vistas como escudos que protegem do desemprego e aumentam a "empregabilidade". Essa concepção torna a educação um campo fecundo de manifestação das teses neoliberais.

A centralidade da educação e da formação profissional se dá pela necessidade de uma formação moral segundo a lógica neoliberal e, por consequência, ocorrem as

críticas ao Estado social. Tais críticas, segundo o imaginário neoliberal, desfiguram as molas da moralidade individual e destroem as virtudes da sociedade civil: a honestidade, o sentido do trabalho bem feito, o esforço pessoal, a civilidade e o patriotismo (LAVAL, 2016). Esse imaginário é resultado da moralização dos comportamentos e da maior eficiência dos sistemas sociais, destacando a superioridade moral das soluções propostas pelo mercado em todos os níveis, inclusive o do comportamento do indivíduo.

Nessa perspectiva, a compreensão dessa moral se materializa na aplicação da razão econômica em todos os ambientes da vida privada e pública e permite diluir as barreiras entre a economia, a política e a sociedade. Essa razão econômica, em seu papel global, segundo Friedman (1977), deve basear-se nas decisões individuais, permitir conhecer a totalidade dos comportamentos e considerar o pensamento único da estruturação e da legitimação das intervenções do Estado enquanto liberdade individual.

A razão econômica sofreu influência e influenciou as transformações que alteraram a face do sistema produtivo, visando, em última instância, à necessidade do capital, "para que aproveite as oportunidades de acumulação onde quer que elas se encontrem (no setor produtivo, no setor financeiro, nos negócios de Estado)" (PAULANI, 2006, p. 81).

Em palavras mais claras, não importa de onde vem o lucro, se da saúde, da educação, da produção de *iphone* ou dos empréstimos consignados aos aposentados, o essencial é ter flexibilidade para investir. Reafirmando essa fase histórica do capitalismo como "regime de acumulação flexível", que corresponde ao "regime de acumulação financeira", sendo a flexibilidade do fluxo de capitais uma das exigências do capital financeiro (HARVEY, 2013).

É esse discurso sedutor sobre a flexibilidade que as empresas neoliberais procuram incutir na conduta e na consciência dos trabalhadores e da sociedade em geral, com argumentos morais, psicológicos e econômicos. Dessa forma, a fonte da eficácia está na capacidade de realização pessoal do indivíduo.

Esse tipo de empresa neoliberal requer uma nova norma de conduta e nova forma de gestão dos indivíduos. Exige a transformação do indivíduo em sujeito neoliberal, convertendo-o, em todos os domínios da vida, em potenciais recursos indiretos para a empresa, tornando o sujeito "empresa de si mesmo" ou "gestor de si mesmo". Essa conversão não elimina o sujeito da "sociedade dos riscos", pelo contrário,

conforma-o à nova "lei natural" da precariedade que se apresenta nas formas de "autonomia controlada", de "coerção flexível" e de "sujeito governado".

Esse sujeito neoliberal, que aparece como gestor de riscos ou "gerente da alma" (conforme expressão lacaniana), encontra-se num nível de concorrência exacerbada. Essa concorrência almeja uma busca constante de ir sempre além de si mesmo, isto é, constitui a subjetivação contábil ou a subjetivação financeira (DARDOT; LAVAL, 2016), que conforma e aciona o sujeito neoliberal. Justamente, são esses mecanismos de poder suave e de persuasão que conformam a nova classe trabalhadora a produzir mais e mais, recompondo as taxas de mais-valor.

Os efeitos de todos esses desdobramentos têm alastrado as contradições do capital a níveis de miséria e pobreza a todas as partes do mundo, muito bem denominadas por Forrester (1997) como o horror econômico. Essas contradições tornam-se cada vez mais insuportáveis para a sociedade atual, haja vista a contradição entre a concentração e a centralização das riquezas em um grupo cada vez mais diminuto, por um lado, e entre a acentuação e a generalização do lastro de pobreza e miséria, por outro lado.

Forrester (1997) retratou como é a constituição do horror econômico, questionando o constrangimento e a coerção financeira aos quais é submetido o trabalhador do final do século XX e, consequentemente, do início do século XXI:

> Desse modo, continuamos com rotinas bem estranhas! Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados – e isso a cada dia útil de cada semana, de cada mês, de cada ano – a procura "efetiva e permanente" desse trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, meses e, às vezes, anos se oferecendo todo dia, toda semana, todo mês, todo ano, em vão, barrado previamente pelas estatísticas. Pois, afinal, ser recusado cada dia útil de cada semana, de cada mês e, às vezes, de cada ano, será que isso constituiria um emprego, um ofício, uma profissão? Seria isso uma colocação, um *job*, ou mesmo uma aprendizagem? Seria um destino plausível? Uma ocupação razoável? Uma forma realmente recomendável de emprego de tempo? [...] Todas essas recusas, essas rejeições em cadeia, não seria sobretudo, uma encenação destinada a persuadir esses "solicitantes" de sua própria nulidade? Para inculcar no público a imagem de seu fracasso e propagar a ideia (falsa) da responsabilidade, culpada e castigada, daqueles que pagam pelo erro geral ou pela decisão de alguns, pela cegueira de todos, inclusive a deles? Para exibir o espetáculo de um *mea culpa* ao qual, aliás, eles aderem. Vencidos. (FORRESTER, 1997, p. 14-15, grifos da autora)

Esse horror econômico[18] funciona como técnica de disciplinamento da força de trabalho e da fabricação de indivíduos úteis à acumulação do capital, que conforma os sujeitos resilientes eficazes ao capital. Porém, Forrester (1997) argumenta que esse disciplinamento se manifesta por meio da violência da calma, que se torna a mais perigosa. Porque permite que todas as outras violências se desencadeiem sem obstáculo. Para a autora,

> essa violência, escondida na calma que ela própria instituiu, sobrevive e age, indetectável. Ela cuida, entre outras coisas, dos escândalos que ela própria dissimula, impondo-os mais facilmente e conseguindo suscitar uma tal resignação geral que já não se sabe mais ao que se está resignando: de tão bem que ela negociou seu esquecimento! (FORRESTER, 1997, p. 18)

Em síntese, seja por *mea culpa*, seja por meio da prestidigitação empírica, os organismos multilaterais (BM, OCDE, UNESCO[19] etc.) têm se dedicado, há pelo menos duas décadas, a racionalizar e administrar o fracasso desse horror econômico, intervindo no alívio à pobreza, com as políticas compensatórias (bolsa família no Brasil), a universalização da educação básica etc.

No caso específico do Brasil, podemos constatar as recomendações para as políticas de alívio à pobreza através do relatório da OCDE de 2015, *Brasil: um parceiro fundamental para a OCDE* (OCDE, 2015b).

> Uma última preocupação no caso do Brasil é a alta proporção de jovens que Nem Trabalham Nem estudam (Nem-Nem): 20% contra 14% na média dos países da OCDE. O relatório da OCDE **Investir na Juventude** (Investing in Youth), publicado em 2014, contém uma série de recomendações de políticas para melhorar os resultados do mercado de trabalho para o jovens no Brasil. (OCDE, 2015b, p. 23)

No mesmo relatório da OCDE, aparece o discurso de Manoel Dias, ex-ministro do Trabalho e Emprego, em Outubro de 2013, que ratifica o papel do Brasil junto aos organismos internacionais e seu compromisso com a erradicação da pobreza e das desigualdades sociais.

> O relatório da OCDE é uma contribuição valiosa para o Brasil, em um momento em que nós estamos nos preparando para aprofundar nossos esforços para enfrentar o desafio histórico de criar melhores empregos para

[18] Foi verificado a partir do relatório da organização não governamental britânica Oxfam, com base nos dados do Banco Credit Suisse relativos a outubro de 2014, que a riqueza acumulada de pelo menos 1% dos mais abastados (quem possui acima de 3 milhões de reais) da população mundial equivale, agora, pela primeira vez, à riqueza dos 99% restantes (CARTA CAPITAL, 2015). Outro dado assustador é o fato de que 62 pessoas detêm a riqueza de mais da metade da população mundial.

[19] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

> homens e mulheres e, como um elemento central de uma estratégia mais ampla para combater a pobreza e reduzir as desigualdades sociais. (OCDE, 2015b, p. 23)

Tanto a OCDE quanto o governo brasileiro continuam a privilegiar a teoria do capital humano e retomam a noção de que a renda pessoal está diretamente relacionada aos atributos individuais e aos valores agregados pela educação, presentes nas retóricas referentes às escolas e aos professores eficazes (OCDE, 2006b).

No que se refere às teorias econômicas ortodoxas da pobreza e da desigualdade, existe um conjunto de noções que pode ser considerado, sem grandes controvérsias, como o conjunto dos princípios básicos da teoria do capital humano (TCH). Para tanto, ressalta-se que essa lógica de pensamento sobre a aplicabilidade do capital humano às teorias do Estado social não somente se faz presente, como apresenta de forma límpida "todo o conteúdo ontológico ali subtendido" (MEDEIROS, 2013, p. 285).

A partir da virada neoliberal, a TCH manteve a essência, porém, modificou o discurso com um rol de novas categorias e conceitos como a "modernizadora" ideologia da empregabilidade (empreendedorismo, empresa de si mesmo, gestão de si mesmo, aprendizagem ao longo da vida).

No entanto, esses conceitos e categorias, quando associados às políticas públicas, baseiam-se no gerencialismo que pressupõe medidas de organização e de administração. Tais medidas submetem o funcionamento da administração pública, segundo os princípios da racionalidade neoliberal, isto é, de redução de custos e potencialização de resultados.

É justamente a contradição entre o discurso neoliberal (que envolve a conformação do sujeito neoliberal) e a realidade da pobreza e das desigualdades sociais que assola a maioria da população. Essa contradição é acirrada constantemente pelas lutas sociais dos subalternos. Desenvolve-se, com isso, um "espectro", uma "assombração" das lutas de classes que colocam em xeque o bloco histórico dominante, um risco iminente para o desequilíbrio da hegemonia da sociedade neoliberal.

Por tal risco, os aparelhos de hegemonia (principalmente os organismos internacionais) escamoteam o "*show* de horrores" que vive a ampla maioria da população mundial, através das políticas compensatórias de alívio à pobreza e da focalização da educação na formação de sujeitos mais resilientes. Esses mecanismos funcionam como válvulas de escape ou diques de contenção social. A arquitetura dessa

conduta operacionaliza a conformação dos sujeitos neoliberais à nova racionalidade neoliberal.

Na atualidade, o neoliberalismo se transveste de uma nova roupagem de neoliberalismo de Terceira Via, com o mesmo objetivo de expansão do "capital-imperialista"[20] (FONTES, 2010). Essa expansão "favorece as *políticas de alívio por gotejamento* a determinadas pressões sociais internas, assim como se constitui em novo fator ufanista e obscurecedor das relações de exploração reais, internas e externas" (FONTES, 2010, p. 339, grifo da autora).

As políticas de alívio por gotejamento foram aprofundadas com a operacionalização do processo de contrarreforma neoliberal da aparelhagem estatal. Esse avanço acontece na forma de ajustes e mecanismos de coerção flexível e consenso ativo e passivo das massas subalternas às políticas públicas, que perpetuam a hegemonia do capital financeiro. Na subseção seguinte, pretendemos desenvolver tais aspectos da contrarreforma.

1.3 A CONTRARREFORMA NEOLIBERAL DO ESTADO BRASILEIRO

O processo de integração do Brasil no projeto de globalização pode ser entendido como uma extensão contínua da governabilidade neoliberal. O Estado brasileiro foi tardiamente incorporado ao ideário neoliberal, porém, rapidamente assumiu o protagonismo no processo de integração do continente latino americano, articulado à ação de atores transnacionais e intergovernamentais (grandes corporações, decisores financeiros e organismos internacionais).

Nesse cenário, destaca-se a nova configuração da divisão internacional do trabalho. O surgimento ou a inserção de novos mercados (Leste Europeu, asiáticos, africanos e latino-americanos) trouxeram enormes consequências: como a desindustrialização e a desnacionalização de regiões econômicas inteiras, para atender às condições exigidas pelo bloco hegemônico neoliberal (EUA, Alemanha, Japão, BM e FMI).

Esse bloco hegemônico intensificou constantemente as regulações da competitividade internacional. Os anos noventa testemunharam enormes mudanças na

[20] Para Fontes, o "capital-imperialismo" corresponde à "totalidade que somente pode existir em processo permanente de expansão e que, tendo ultrapassado determinado patamar de concentração, se converte em forma de extração de mais-valor dentro e fora das fronteiras nacionais" (FONTES, 2010, p. 162).

política brasileira de liberalização financeira, de flexibilidade do mercado de trabalho, de privatização de bens e serviços públicos.

A inserção brasileira na nova divisão internacional do trabalho se manifesta de maneira híbrida (ARCARY, 2016), em que "o Brasil deveria ser compreendido como uma semicolônia privilegiada e, ao mesmo tempo, como submetrópole" (ARCARY, 2016, p. 7). Essa síntese entre semicolônia privilegiada e submetrópole é que confere ao Brasil um estatuto híbrido.

E assim o autor define os conceitos de semicôlonia e submetrópole: é uma semicolônia visto que

> [...] é um país atrasado em toda a linha. Sempre dependeu da importação de capitais e tecnologia, e tem uma burguesia resignada a um papel subordinado a Washington no sistema de Estados, entre outros muitos fatores. Não obstante é uma semicolônia muito especial, privilegiada, o que se expressou ao longo de décadas de distintas formas. Quando da crise da superinflação provocada pela inadimplência da dívida externa, por exemplo, ao contrário de muitos vizinhos, sua economia nunca foi, plenamente, dolarizada. Vale a pena investigar em que medida essa localização como privilegiada ainda é, plenamente, atual. (ARCARY, 2016, p. 7)

E é uma submetrópole, pois,

> [...] o gigantismo da economia brasileira ofereceu escala e projetou presença de algumas grandes empresas nos mercados de países vizinhos da América do Sul transformando-se, também, em plataforma de exportação de capitais e serviços. Mas não é um país subimperialista, porque sua pujança econômica não se traduziu em domínio político: o projeto do Mercosul garantiu superávits comerciais, porém permaneceu, politicamente, estéril e acéfalo. (ARCARY, 2016, p. 7-8)

Esses dois conceitos auxiliam na compreensão do papel que o Brasil cumpre na América Latina e da sua importância de subalternidade diante dos países imperialistas que compõem a OCDE. É considerando esses dois conceitos que se deve analisar as contrarreformas[21] neoliberais do Estado brasileiro. Elas encontraram representação na

[21] Coutinho, apoiado em Gramsci (2010, p. 34), relaciona o termo contrarreforma "ao movimento pelo qual a Igreja Católica, no Concílio de Tentro, reagiu contra a Reforma protestante e algumas de suas consequências políticas e culturais". Para Coutinho, Gramsci pouco se dedicou ao estudo do termo em seus cadernos do cárcere, mas, em algumas passagens, ampliou o termo a outros contextos históricos. Nas palavras do autor: "Sobre a possibilidade de estender historicamente o termo, pode-se constatar que Gramsci, num parágrafo em que fala do humanismo, refere-se a uma 'contrarreforma antecipada'. [...] Em outro parágrafo, no qual caracteriza as utopias como reações 'modernas' e 'populares' à Contrarreforma, Gramsci apresenta um dos traços definidores desta última como sendo próprio de todas as restaurações. [...] Podemos supor, assim, que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contrarreforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem 'restaurações' – mas que 'acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo' – na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença sutil que tem um significado histórico que não pode ser subestimado. [Portanto,] o que caracteriza o processo de contrarreforma não é a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das

mundialização da economia, proporcionando profundas transformações na atuação e na dinâmica do Estado brasileiro e dos países centrais.

Essas contrarreformas reestruturam o Estado em dois aspectos que geram confusão na sua compreensão: "de fora, com privatizações maciças das empresas públicas que põem fim ao 'Estado produtor', mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273). A combinação desses aspectos ocasionou uma reconfiguração do papel do Estado como mantenedor direto para o de regulador da prática dos sujeitos privados.

O embrião da contrarreforma do Estado brasileiro se deu na conformação de um bloco histórico conservador em meados da década de 1980. Segundo Barros R., esse bloco histórico foi composto pela "aliança de classes entre distintas frações do enquadramento capitalista e as classes médias, em especial o núcleo duro de sua *intelligentsia* – se dá em meio a uma crise prolongada da ditadura civil-militar" (BARROS R., 2007, p. 37, grifo do autor). Para o autor, as condições objetivas e subjetivas foram gestadas historicamente no decorrer do desenvolvimento da política conservadora [22], que culminou com a hegemonia neoliberal diante do projeto de mundialização financeira.

Essa hegemonia neoliberal nacional teve reflexo, no plano internacional, dos constructos inerentes ao *Consenso de Washington*. Este último caracterizou-se, conforme Barros R. (2007, p. 39), como "projeto político sob o comando do grande capital financeiro internacional, e consolidou-se na América Latina – e no Brasil em específico", que contou com o bloco histórico conservador e um "pacto social" firmado entre a burguesia brasileira e o imperialismo norte-americano.

O *Consenso de Washington* foi anunciado como uma tentativa de recompor a hegemonia burguesa na América Latina frente à "crise estrutural do capital" (MÉSZÁROS, 2006). Essa crise estrutural desnuda a contradição fundamental do modo de produção (capital-trabalho). Isto é, o caráter social da produção e a apropriação privada dos resultados da produção.

---

eventuais e tímidas novidades" (COUTINHO, 2010, p. 38). Ver os conceitos de Revolução passiva e de Restauração na nota nº 33.

[22] Para Barros R., a *transição política conservadora* foi "politicamente resolvida através da Nova República, o Congresso Constituinte e o estabelecimento mesmo de um calendário eleitoral" (BARROS R., 2007, p. 37).

A relação capital-trabalho é compreendida por Marx como uma espécie de "metempsicose", em que o trabalho alcança a aptidão de conservar valores e, ao mesmo tempo, em adicionar mais-valor. Conforme Marx (2013, p. 284), "é um dom natural da força de trabalho em ação, do trabalho vivo, um dom que não custa nada ao trabalhador, mas é muito rentável para o capitalista, na medida em que conserva o valor existente do capital".

Marx esclarece que os capitalistas absorvem essa dádiva da força de trabalho gratuitamente enquanto os negócios prosperam, até que aconteça algo que afete a composição orgânica do capital e, evidentemente, a lei da queda tendencial da taxa de lucro, formando, assim, as crises.

Entre essas crises, citamos a de 1970, que levou à ruptura unilateral dos Estados Unidos do Acordo de *Bretton Woods* e representou o esgotamento virtuoso do ciclo de acumulação do Pós-segunda Guerra mundial, que se caracterizou "pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, deslanchou um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados" (SOARES, 2009, p. 20).

Nesse contexto de crise, cresceu a influência dos ideólogos contrários à concepção keynesiana que alicerçou a construção de uma nova hegemonia, a neoliberal, na condução das políticas de globalização. Sob essas influências das teorias neoliberais, o Banco Mundial estabeleceu condicionalidades para gerenciar relações de créditos precários com os países endividados, através de um conjunto de "reformas" estruturais.

Essas condicionalidades balizaram o "famigerado" *Consenso de Washington*, assinado no final da década de 1980. Uma das finalidades desse consenso era avaliar e decidir quais políticas seriam "aconselhadas" para aplicação das contrarreformas econômicas, principalmente na América Latina.

As condicionalidades foram traduzidas em dez pontos consensuais [23] que conformariam o receituário básico para as reformas dos Estados que atendessem à hegemonia neoliberal na região como sinônimo de "modernidade".

[23] Decálogo de Washington: "(01) Disciplina fiscal através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando déficit público; (02) Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; (03) Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor, progressivamente, nos impostos diretos; (04) Liberalização financeira, com o fim das restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em desigualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; (05) Taxa de câmbio competitiva; (06) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; (07) Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo o investimento direto estrangeiro; (08) Privatização com venda de empresas estatais; (09)

Para Soares (2009, p. 36) "apesar de o país ser considerado rebelde às políticas do *Consenso de Washington*. A verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal". A burguesia nacional que aderiu ao *consenso de Washington* identificava que o problema da crise era fruto de políticas internas e não de um contexto mais global da crise financeira. A solução para a crise, segundo essa fração da burguesia, "residiria em reformas neoliberais apresentadas como propostas modernizadoras, contra o anacronismo de nossas estruturas econômicas e políticas" (BATISTA, 1994, p. 7).

A proposta "modernizadora" do Estado brasileiro de superação da crise seguiu uma tendência mundial. Os intelectuais orgânicos do neoliberalismo posicionaram-se com extensas críticas à ineficiência e à improdutividade do Estado burocrático. Como solução, esses intelectuais apresentavam o setor privado como produtivo, eficiente e empreendedor, em contraposição ao Estado burocrático.

O governo brasileiro, num consenso ativo, acolhe as exigências neoliberais, que propõem novos dispositivos administrativos e sociais para reduzir custos e atender às demandas da competitividade econômica. O bloco histórico conservador conformado entre a burguesia brasileira e a internacional teve à frente o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)[24], que gerenciou as ações políticas estratégicas do projeto neoliberal contido no *Consenso de Washington*, reiterando o alinhamento dependente do capital financeiro internacional.

A reforma do Estado brasileiro foi sistematizada através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que se justificou com o intuito de ganhar a opinião pública. De certa maneira, a contrarreforma do Estado brasileiro não se deu somente de maneira subordinada, mas de forma consentida pelo bloco histórico de sustentação do governo. E assim é afirmado pelo discurso oficial:

> É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995b, não paginado)

Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e, finalmente, (10) Propriedade Intelectual" (BARROS R., 2007, p. 306).

[24] As políticas neoliberais tiveram início, sobretudo, a partir do governo Fernando Collor de Melo, que foi interrompido pelo seu *impeachment*, em 1992. Posteriormente, com o governo Itamar Franco.

Esse discurso "implícito no documento oficial apresentava o modelo do Estado das últimas décadas como o agente responsável pela emergência da crise econômica mundial, devido à forte intervenção na economia e aos consideráveis gastos sociais" (CARINHATO, 2008, p. 42).

Para fugir da pecha de improdutivo e produtor das crises econômicas, o Estado assumiu um conjunto de ideias e concepções referentes ao gerencialismo, próprio do setor privado e da transformação neoliberal. Essa concepção se espraiou com muita força para as outras áreas de intervenção pública (estatal e não estatal), de forma a se materializar em ações desenvolvidas pelo governo FHC através do Ministério da Administração e da Reforma do Estado.

Em nome da "eficiência" e da "eficácia", o Brasil, a partir do governo FHC, integrou-se organicamente à gestão neoliberal a partir da elaboração do Plano Diretor e da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Por sua vez, o MARE assumiu as seguintes tarefas a realizar: 1) o ajustamento fiscal duradouro; 2) as reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; 3) a reforma da previdência; 4) a inovação dos instrumentos de política social. Proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e 5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua "governança", ou seja, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente (BRASIL, 1995b).

O MARE, segundo Bresser-Pereira, teve a finalidade de "tornar o aparelho do Estado mais eficiente, capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 4). Com essa finalidade, o MARE retomou os elementos do *Consenso de Washington* e estabeleceu os pilares do Estado neoliberal brasileiro, através do *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*, centrado em quatro pilares[25]: núcleo estratégico,

[25] Os pilares são: a) núcleo estratégico, responsável pela definição das leis, das políticas públicas e pela cobrança do seu cumprimento, sendo formado pelos poderes legislativo e judiciário, pelo ministério público e pelo poder executivo (Presidente da República, ministros e seus auxiliares diretos); b) atividades exclusivas, compreendendo serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar. Entre as atividades exclusivas, encontram-se o subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde pelo Estado e o controle do meio ambiente; c) serviços não exclusivos, correspondendo ao setor em que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado, mas estão presentes porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como a educação e a saúde; e d) produção para o mercado (de bens e serviços),

atividades exclusivas, serviços não exclusivos, produção para o mercado – de bens e serviços.

Tais pilares reduzem as funções e os serviços sociais do Estado, através da descentralização para o setor público não estatal na execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que necessitam de subsídios como os serviços de saúde, educação, cultura e pesquisa científica.

A intenção é desenvolver uma nova racionalidade no Estado brasileiro, que o tornaria um Estado gerencial (administrativo e eficiente). De fato, essa reforma gerencial significou a privatização e o desinvestimento das políticas sociais para as classes mais subalternizadas. Conforme Carinhato, a reforma significou a

> [...] conformação ideológica do Neoliberalismo, passando para o contexto específico mundial e latino-americano, até os aspectos mais pormenorizados, como a reforma administrativa, a participação dos setores não públicos na área social e, sobretudo, a conformação da política social inserta na disjuntiva políticas sociais universais e focalizadas. (CARINHATO, 2008, p. 42)

Essa conformação visou construir a retórica de que as privatizações e concessões eram as únicas possibilidades viáveis para a resolução do problema referente à falta da competividade da economia, do efetivo controle dos gastos públicos e da eficiência dos investimentos em políticas sociais. Parafraseando Rodrigues (2007), o mercado é, segundo o pensamento neoliberal, proclamado como ente regulador da qualidade dos serviços.

Essa lógica de pensamento possibilitou o avanço da ideologia neoliberal do Estado enquanto avaliador, regulador e gerenciador. Imaginário que se construiu diante da atuação dos aparelhos de hegemonia, principalmente dos meios de comunicação que manipulam cotidianamente a opinião pública para desqualificar os serviços públicos e exaltar a eficiência e a agilidade do setor privado pelo governo brasileiro.

A atuação dos aparelhos de hegemonia para a defesa da ideologia neoliberal ganha destaque na contrarreforma do Estado a partir do conceito de *accountability*. Ele tem sua base na gestão pela eficiência e eficácia segundo o modelo empresarial. Descentraliza a responsabilização do Estado e a concentra sobre os gestores e assalariados que devem prestar contas à sociedade, sendo avaliados constantemente em função dos resultados obtidos.

---

correspondendo à área de atuação das empresas estatais, que tendem à posterior privatização (BRASIL, 1995b).

Dessa forma, o Estado brasileiro foi submetido a esses elementos disciplinantes que exigem uma padronização da administração e da gerência. Para Bresser-Pereira (2008), eles consistem na busca de princípios e formas de gestão com base na administração privada. Por um lado, como avaliação e responsabilização por resultados, pela competição administrativa por excelência, responsabilização social e auditoria de resultados. Por outro lado, efetiva-se também na "forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

Nesse contexto, os mecanismos de mobilização da equidade, da eficácia e da produtividade do Estado são a precarização e a flexibilização, sob a hegemonia da gestão financeira, que molda "as instituições de forma a criar um modo de regulação compatível com um processo de reprodução capitalista sob seu comando" (PAULANI, 2009, p. 33). Com isto, percebe-se a utilização intensa e sistemática do fundo público para atender à necessidade de acumulação de capital.

De acordo com a nova racionalidade, o Estado, agora, enquanto regulador, tem que ser eficiente e produtivo e deve contar com um quadro de pessoal "altamente treinado e bem pago que supervisione serviços não exclusivos de Estado. Trata-se, porém, de uma mudança que está ocorrendo em todo o mundo, porque aumenta a eficiência e a efetividade do Estado" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). Nesse quadro de pessoal, não se encontram os professores da educação básica e do ensino superior.

O momento sintetizado até aqui refere-se ao primeiro da ofensiva neoliberal, que exigia a redução do seu peso na economia direta, com a diferenciação entre as funções exclusivas e não exclusivas do Estado. As elucidações para essa problemática foram as privatizações e a liberalização dos mercados. O segundo momento refere-se às mudanças administrativas que atendessem à nova demanda por mais eficiência e qualidade dos serviços públicos, visando ao aperfeiçoamento dos recursos humanos e financeiros, à efetividade e à descentralização.

O conjunto da contrarreforma do Estado acentuou os problemas históricos através dos cortes de gastos públicos e o consequente aumento da pobreza e da carestia que acometem as classes subalternas no Brasil. Conforme o IPEA, no período entre 1993 e 1995, houve uma significativa redução da pobreza, de 118.423.256 em 1993, para 96.645.646 em 1995.

Essa tendência de redução da pobreza não se comprovou em longo prazo. Os índices de pobreza e miséria se elevaram de maneira considerável, ao longo dos anos 1990. No entanto, o imaginário do crescimento econômico com equidade difundido na opinião pública obteve êxito na manutenção do consenso passivo das amplas massas subalternas por um período significativo.

A atuação dos aparelhos de hegemonia proporcionou as condições necessárias, materiais e ideológicas para a obtenção do consenso ativo dos sujeitos sociais das classes subalternas, para a aplicação da contrarreforma do Estado.

No entanto, a redução da pobreza se mostrou apenas um desenvolvimento econômico fora do padrão histórico do Brasil. No decorrer do tempo, com as implementações das políticas neoliberais pelo Estado, os níveis de pobreza chegaram a níveis parecidos com os do período anterior ao Plano Real. Porém, naquele momento, com um nível de desigualdades muito maior e um Estado muito mais frágil no tocante às políticas sociais para os subalternos.

Eram milhões de miseráveis que viviam, conforme a metonímia de João Cabral de Melo Neto, na "Morte e vida Severina"[26]. Essa miséria já não era "privilégio" dos sertanejos nordestinos, mas foi alastrada para todos os bolsões de miséria dos grandes centros urbanos do Brasil.

Com a miséria alastrada por todo o país, fruto das políticas neoliberais implementadas pelos Governos de FHC, o ideário de crescimento econômico, associado ao combate da pobreza, erodisse a popularidade de seu governo junto à opinião pública. Para aliviar as tensões sociais, o governo e os aparelhos de hegemonia amplificaram a verborragia das "reformas" enquanto alternativa para a promoção das políticas sociais compensatórias e de combate à pobreza, que Fontes (2010) cunhou de políticas de alívio por gotejamento.

A preocupação específica com a pobreza significou uma mudança na aparência das políticas sociais. Visto que, para aflorar um novo ciclo de desenvolvimento econômico e de acumulação de capitais, fazia-se necessário aperfeiçoar as políticas sociais neoliberais que, simultaneamente, facilitassem a acumulação de capitais. As políticas sociais neoliberais funcionam como um bastião para a conformação das massas subalternas, cada vez mais pauperizadas.

[26] Nas palavras de Melo Neto, "que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida)" (MELLO NETO, 2017, p. 3).

Boito Junior (1999) entende que o aperfeiçoamento das políticas sociais foi interposto pela racionalização dos recursos, pela descentralização participativa e pela focalização dos serviços públicos, como uma medida eficiente para o apassivamento das massas em torno do discurso da resolução do problema do desemprego e do combate à pobreza.

Na prática, isso significava a separação entre as funções exclusivas do Estado e as atividades de regulação (serviços não exclusivos). Segundo a reforma concebida por FHC e Bresser-Pereira, essas atividades deveriam ser transferidas, principalmente, para as "Organizações Sociais" (OS) de direito privado.

Bresser-Pereira (2008) compreendia que a terceirização dos serviços estatais para as OS representavam uma alternativa eficiente de diminuição dos gastos públicos, principalmente com a flexibilidade na contratação de pessoal. Esse modelo de terceirização representava a visão de eficiência e qualidade tão almejada pelos reformadores do Estado. É dessa forma que "a criação dos serviços não exclusivos do Estado, ao mesmo tempo que garante a natureza pública dos serviços sociais, viabiliza a política de parceria própria do modelo neoliberal de organização social" (NEVES L., 2002, p. 112).

Para o autor, a essência da transferência da execução dos serviços sociais, culturais e científicos para as organizações públicas ou de interesse público não estatal estava no fato de a reforma permitir que o Estado contratasse servidores estatutários de alto nível para a função de avaliadores e reguladores responsáveis por contratar e verificar a execução dos serviços terceirizados, sem a necessidade de realização de concursos públicos.

Constata-se que a contrarreforma do Estado objetivava a implementação de uma administração pública gerencial, com a ideologia do setor empresarial, orientada pela "eficiência" e pela "qualidade" dos serviços que se traduzissem em benefícios para os negócios privados.

Nesses aspectos, as OS assumiram uma parte dos serviços públicos do Estado, tidos como não essenciais, que desencadeou um processo de terceirização e de precarização do trabalho no setor estatal. Esse processo de metamorfoses dos serviços públicos precariza e intensifica o trabalho através dos mais variados instrumentos de flexibilização, tornando-se, dessa forma, um "importante instrumental utilizado pelas empresas para burlar a legislação social do trabalho" (ANTUNES, 2014, p. 40).

Essa redefinição do papel do Estado insere-se na difusão da gestão neoliberal que estimula a concorrência exacerbada com a criação de condições fiscais e sociais mais favoráveis à valorização do capital, visando atrair o máximo de investimentos estrangeiros e a regulação da submissão estatal ao poder das finanças. No entanto, para a consolidação da hegemonia do capital financeiro, foi necessária a constituição de "agente disciplinante" (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse agente se consolida na figura do Estado neoliberal.

Para tanto, é uma necessidade constante a conquista de "mentes e corações" dos trabalhadores para a obtenção do consenso passivo das massas subalternizadas. Mészáros afirma como a ideologia burguesa costuma inverter a lógica do pensamento, principalmente na consciência das classes subalternas, ou seja,

> A ideologia burguesa gosta de descrever o capitalista como o "produtor" (ou o "produtor da riqueza") [...] de modo que o verdadeiro produtor da riqueza, o trabalhador, desapareça das equações sociais pertinentes e sua parcela no produto social total seja declarada "muito generosa", mesmo quando escandalosamente baixa. (MÉSZÁROS, 2006, p. 109)

Esses mecanismos ideológicos visam capturar as subjetividades dos trabalhadores para que atuem conforme a conduta neoliberal. Visto que a dominação de classes se fortalece através da capacidade de direcionar e acomodar o consentimento dos subalternos, com a internalização das relações sociais existentes como necessárias e legítimas.

Essa captura se traduz no desenvolvimento do individualismo exacerbado contra a solidariedade da classe trabalhadora. É dessa maneira que se dá a manipulação da consciência dos trabalhadores para conquistar a opinião pública para a defesa da contrarreforma neoliberal.

Bresser-Pereira caracteriza como bem-sucedida a reforma gerencial do Estado brasileiro. O Estado se integra à racionalidade neoliberal atuando na condição de organizador da classe dominante e dirigente do capital (NEVES L.; FERNANDES, 2002). Essa nova governabilidade sob o controle do agente disciplinante da gestão pública é ungida pela nova situação financeira internacional e pela gestão neoliberal, a partir da monopolização da economia brasileira, sob a hegemonia do grande capital internacional.

Macedo (2011) evidencia as várias contradições presentes na sociedade brasileira, salienta que o movimento de implementação da nova lógica administrativa

não foi aceito tão passiva e consensualmente, como pretendia apresentar Bresser-Pereira.

Muitos foram os movimentos sociais e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que se puseram contra a contrarreforma neoliberal do Estado, entre eles, o dos professores apareceu como protagonista em vários processos de resistência, um obstáculo para os Organismos Internacionais. Com o avanço do neoliberalismo, o processo de lutas das classes subalternas assumiu um caráter defensivo (BOITO JUNIOR, 1999).

As classes dominantes se valeram da divisão, da fragmentação dos movimentos e das organizações das classes subalternas para assegurar e obter o convencimento e a persuasão da opinião pública. Segundo Fontes (2010), são tarefas, doravante, permanentes e cruciais. Sem, contudo, dispensar as formas de convencimento passivo e/ou coercitivo, diretamente pela relação umbilical entre o Estado e a sociedade civil.

O caráter defensivo das lutas dos subalternos frente à contrarreforma neoliberal foi assegurado pela adesão das grandes formações políticas da direita brasileira a esse novo projeto de concorrência global, mas, sobretudo, pela "porosidade da 'esquerda moderna' aos grandes temas neoliberais" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 233) subordinando-se totalmente à racionalidade neoliberal.

Essa submissão, em síntese, significou uma redução dos riscos para o capital financeiro com a garantia da remuneração do capital investido, da consolidação da estabilidade da moeda e do controle da inflação, além, é claro, do superávit primário nos três níveis (federal, estadual e municipal) do governo brasileiro para o cumprimento dos acordos de pagamento da dívida pública.

As garantias da redução dos riscos financeiros só foram materializadas na intervenção estatal e na alteração da legislação vigente a favor do capital financeiro, materializadas nas contrarreformas da previdência, na Lei de Responsabilidade Fiscal, na gestão neoliberal (privatização e descentralização, *accountability*), na criação de concorrência dos serviços públicos, e nas contrarreformas trabalhista e universitária.

A partir dessas miríades de dispositivos legais que afetaram diretamente as massas subalternizadas, foi necessário suavizar os efeitos cotidianos das práticas neoliberais na vida de milhões pessoas, através dos discursos de humanização do capital, logicamente, conservando os aspectos centrais do neoliberalismo.

Esse projeto de humanização do capital foi cunhado de neoliberalismo de Terceira Via (GIDDENS, 2001). E tem como finalidade minimizar as consequências do

projeto neoliberal, conservando a hegemonia burguesa sob a influência dos Organismos Internacionais (Banco Mundial e FMI).

Assim, surgem diversas recomendações dos documentos e relatórios dos organismos internacionais como: “alívio à pobreza”, “desenvolvimento sustentável”, “equidade”, “igualdades de oportunidades”, “democracia participativa”, “responsabilidade individual”, “educação ao longo da vida” etc.

Giddens (2001) identifica que o neoliberalismo é irreversível, portanto, é naturalizado. Sua naturalização cria, inevitavelmente, a necessidade de adaptação dos indivíduos à nova realidade. Essa adaptação significa sobreviver sem proteções às vicissitudes da modernização financeira e tecnológica, na qual a solidariedade é entendida como auxílio direcionado aos “excluídos”, que visa a uma luta paliativa contra os “bolsões” de pobreza e miséria. Esse discurso de justiça social é comprado pela esquerda moderna como matriz ideológica, e o Lulismo é o maior exemplo dessa ideologia no Brasil.

Segundo Giddens (2001), o projeto neoliberal de Terceira Via está sintonizado com a realidade cambiante que ocorre no mundo. Por isso, representa um programa de “modernização” da economia, do sistema político e do Estado de bem-estar social. O autor afirma que o projeto se identifica como social-liberalismo, em que, por um lado, conserva o ideário básico do liberalismo; por outro, recupera elementos centrais do reformismo social democrata, modernizando-o.

Para efeito de compreensão da nossa pesquisa, consideramos o estudo de Martins e Neves (2015) para delimitar os momentos históricos que demarcam o desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil e, por consequência, da política educacional:

> O primeiro momento, de 1986 a 1994, compreende os antecedentes da implantação do projeto neoliberal de Terceira Via. O segundo momento, denominado “primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira Via”, abrange o período de 1995 a 2006 [...]; e o terceiro momento histórico, denominado “segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via”, envolve o período de 2007 a 2014. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 18)

No terceiro capítulo desta tese, iremos nos aprofundar ao terceiro momento histórico, com um estudo referente às políticas educacionais e a seus impactos nas políticas de formação de professores.

No segundo e no terceiro momento, encontramos elementos de aproximação entre o Brasil e a OCDE[27]. Esse organismo produziu inúmeros relatórios e estudos que sinalizavam as recomendações do capitalismo neoliberal de terceira via. O primeiro relatório foi publicado em 2001, com o título *Relatório econômico sobre o Brasil*. Desse período em diante, a OCDE vem intervindo como orientador econômico no Brasil, com desdobramento direto no campo da Educação.

Conforme pode ser observado no recente relatório lançado sobre o Brasil pela OCDE:

> O Brasil tornou-se uma das grandes potências econômicas mundiais e tirou milhões de pessoas da pobreza. A estabilidade macroeconômica foi um fator crucial por trás desse êxito, mas o desempenho fiscal deteriorou recentemente e a inflação aumentou de forma marcante. O ajuste fiscal e a política monetária mais rigorosa que estão sendo implementados ajudarão a fortalecer a confiança. Restrições de médio prazo, no entanto, são principalmente de natureza estrutural e o Brasil deve fortalecer seu notável progresso social e econômico implementando as reformas estruturais necessárias para elevar, de modo sustentável, os padrões de vida de todos. (OCDE, 2015a, p. 3)

É nesses aspectos que se evidência a elaboração teórica do neoliberalismo de Terceira Via pela OCDE, na combinação entre as exigências por mais contrarreformas estruturais com as políticas focalizadas no combate à pobreza e às desigualdades sociais. Parte-se da premissa de que "Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *lócus* do exercício do poder, como propõe o liberalismo" (LIMA; MARTINS , 2005, p. 51).

Os autores sintetizam o ponto de partida conceitual da contrarreforma do aparelho estatal articulada ao projeto neoliberal de Terceira Via, afirmando que "a renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais" (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51).

Esse é o tipo de democracia defendida tanto por Bresser-Pereira quanto pelos aparelhos de hegemonia vinculados ao neoliberalismo. Uma democracia denominada por Fernandes (2005) "democracia restrita", e que está diretamente vinculada à reprodução ampliada do capital e à obtenção de consensos.

[27] Essa estreita relação do Brasil com a OCDE será tratada no segundo capítulo deste estudo. Mas adiantamos que essa forte vinculação teve início a partir de 1999, com a criação de um programa voltado para o estudo da economia brasileira (*Economic survey*).

Os aspectos referentes à descentralização administrativa, à democratização, à transparência, à eficiência administrativa, aos espaços de participação e à função reguladora dos riscos são delegados para as organizações sociais, responsáveis por uma parte significativa da execução de políticas sociais governamentais (saúde e educação).

É importante ressaltar que, no Brasil, esse projeto de sociedade foi gestado no governo FHC (PSDB) e teve um fio de continuidade nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). É somente nos governos do PT que o neoliberalismo de Terceira Via se consolida, consoante exposto na *Carta ao Povo Brasileiro* (SILVA L., 2002).

Na referida Carta, "Lula da Silva assumia o compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando os contratos elaborados no período do neoliberalismo duro" (LEHER, 2010, p. 53). Na consagrada carta ao povo brasileiro, Lula da Silva e o PT expunham as profundas modificações que haviam realizado em seu programa político e em seu projeto de sociedade.

Essas mudanças eram percebidas na disposição de conciliação capital-trabalho. À guisa de exemplo, cita-se a composição da chapa durante as eleições com José Alencar, um importante empresário do setor têxtil, para o cargo de vice-presidente. Foi nesse contexto de conciliação de classes que o Governo Lula da Silva aprofundou o projeto neoliberal de Terceira Via no Brasil.

Neves L. (2005) analisa a perspectiva do projeto neoliberal de Terceira Via, por meio da difusão de novas ideias e práticas na sociedade brasileira, com a finalidade de criar um clima favorável de coesão social que facilite a intervenção dos investidores estrangeiros, consolidando a hegemonia financeira no país. Conforme a autora,

> O governo Lula da Silva vem se propondo a realizar um pacto nacional, ou em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política. (NEVES L., 2005, p. 95)

Essa submissão consentida pelos governos do PT mostra-se conformada à sociabilidade burguesa implementada durante o governo de FHC, de maneira que "o reformismo petista deixou de ser plebeu para transformar-se em um reformismo (quase sem reformas) de gabinetes" (BRAGA, 2012, p. 230).

O aprofundamento da contrarreforma da aparelhagem Estatal demonstra as pequenas nuances entre os governos do PT em relação ao Governo de FHC. Essas

nuances são percebidas quando se considera que o investimento público é crucial para a ampliação da infraestrutura, para viabilizar um movimento sustentado de crescimento, e para edificar o desenvolvimento do projeto neoliberal da Terceira Via no Brasil, considerando o contexto de restrição fiscal, que limita as possibilidades de ampliação do investimento público (MELO; FALEIROS, 2005).

Para Lima, o neoliberalismo da Terceira Via tem como finalidade central garantir a segurança financeira "para atravessar, conquistar e submeter mercados através da estabilidade econômica, no sentido da adequação ao processo de mundialização financeira, atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho" (LIMA, 2002, p. 52), além da abertura ao capital privado de setores estratégicos dos países periféricos.

Sem, contudo, deixar a preocupação com o discurso de alívio da pobreza, de redução da desigualdade e de elevação da justiça social, principalmente para obtenção do consenso através da justificativa da coesão social. No entanto, Leher (2010, p. 32) argumenta que "Nem as políticas neoliberais nem o chamado neodesenvolvimentismo foram capazes de modificar a profunda desigualdade social".

De fato, o governo Lula da Silva seguiu as mesmas orientações das políticas sociais neoliberais. Tais políticas tiveram por base a racionalização dos recursos, a descentralização participativa e da focalização dos serviços públicos com perfil compensatório (erradicação da pobreza) para persuadir e construir o consenso passivo das classes subalternas. Inevitavelmente, tais políticas implementadas pulverizaram "os serviços e direitos que mais interessam às classes populares no Brasil" (BOITO JUNIOR, 1999, p. 260).

Para a obtenção do consenso, o giro linguístico foi utilizado constantemente na ressignificação do discurso de alívio da pobreza pelos Governos do PT. Nessa retórica pragmática, predomina, de forma nítida, a preocupação com a conciliação de classes (cooperação social e proteção aos fracos) para o conformismo dos subalternos, concomitantemente subordinada aos interesses do capital financeiro e da manutenção da hegemonia burguesa. Esse projeto de conciliação de classe do PT obteve relativo sucesso no conformismo de amplos setores da esquerda brasileira e das massas, que aderiram acriticamente ao projeto neoliberal de terceira via sob a hegemonia lulista.

Para Braga (2012, p. 230), "a hegemonia lulista provou-se politicamente mais estável do que o populismo", visto que combina o consentimento passivo das massas, que aderiram momentaneamente ao governo em razão das políticas públicas

redistributivas (bolsa família), com os modestos reajustes salariais, em virtude do crescimento econômico. Assim como o consentimento ativo das direções sindicais, seduzidas por posições no aparato estatal e pelas vantagens materiais proporcionadas pelo controle dos fundos de pensão (BRAGA, 2012).

Braga (2012), parafraseando Francisco de Oliveira, afirma que a hegemonia lulista representou o enfraquecimento dos músculos da sociedade civil brasileira. Essa hegemonia se caracterizava como a superação dialética do populismo. E assim o autor afirma:

> [...] o transformismo da burocracia lulista criou raízes muito mais profundas no Estado e nas empresas do que qualquer sindicalista populista jamais imaginou: apoiada no controle estatal e gerindo o investimento capitalista no país, essa burocracia insinua solidificar um tipo de dominação de fazer inveja a Getúlio Vargas. (BRAGA, 2012, p. 218)

Em contraposição à hegemonia lulista, persistiu uma "esquerda combativa", que teima em lutar contra as contradições essenciais do sistema capitalista. Essa parte da esquerda combativa e independente é, conforme Gramsci, "uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual" (GRAMSCI, 1999, p. 107).

Essa esquerda clássica foi denominada, de forma pejorativa, pelos intelectuais vinculados ao PT e a pós-modernidade, "vintage"[28]. Essa suposta "esquerda vintage" é composta pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora dos movimentos políticos e sociais que não sucumbiram ao vendaval oportunista que assolou a esquerda mundial.

Eles não passaram a defender um projeto de humanização do capital (neoliberalismo de terceira via), nem a negar a possibilidade de uma revolução política, social e econômica. No Brasil, essa esquerda combativa foi quase dizimada com a chegada de Lula da Silva (PT) ao poder e seu projeto de conciliação de classes.

Essa conciliação arrastou os inúmeros intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para dentro da aparelhagem estatal. Eles passaram a defender as reformas por dentro da ordem e se limitaram a atuar no âmbito da pequena política como

[28] Vintage, assim costuma ser chamado o estilo de vida e/ou a moda mais antiga (retrô). O termo recupera alguns estilos do início do século XX. Em nosso caso, "esquerda vintage" faz alusão à esquerda que não sucumbiu ao lulismo e ainda defende as ideias revolucionárias de Marx, Engels, Lenin, Trotsky e Gramsci.

"arquitetos do consenso"[29]. No entanto, a esquerda vintage sempre polemiza com o discurso do consenso possível e intervém conforme os princípios da independência de classe e da possibilidade da revolução socialista.

Esses sujeitos lutam cotidianamente contra as reformas do Estado que se materializam nas retiradas de direitos com sérios impactos na educação pública. Rodrigues (2012, p. 48) chama de "sujeitos inadaptados" os que prosseguem em "lutar contra este modo de produção que insiste em impor à formação e à vida humanas a lógica do valor".

Na próxima subseção, trataremos especificamente dos impactos dessa contrarreforma estatal nas políticas educacionais no Brasil, sem esgotar toda a complexidade dos debates em torno da chamada Reforma da Educação.

1.4 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS NEOLIBERAIS

A contrarreforma da educação está inserida no bojo da reforma do Estado, das recomendações dos organismos internacionais e seus arautos[30], em conformidade com as exigências do *Consenso de Washington*. Esses organismos desempenham papel estratégico no processo de reestruturação neoliberal dos países periféricos (ditos em desenvolvimento), através de uma série de políticas de ajustes estruturais.

A consolidação do neoliberal demandou a construção de um novo projeto de educação que contemplasse a nova divisão internacional do trabalho, o processo de reestruturação produtiva do mundo do trabalho e a realidade administrativa do Estado.

Dessa forma, a centralidade da educação é reafirmada constantemente nas recomendações e na definição das políticas governamentais como um importante instrumento de persuasão que favoreça "a nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas

[29] "Arquitetos do consenso" é a expressão utilizada por Eneida Shiroma, Maria Célia M. Moraes e Olinda Evangelista no livro *Política Educacional*, com primeira edição em 2000 (utilizamos a edição de 2011), em que as autoras referem-se aos intelectuais orgânicos que se afinam as propostas vinculadas aos aparelhos de hegemonia internacionais e nacionais.

[30] Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) as recomendações sobre as políticas educacionais na América Latina e no Caribe estão veiculadas em documentos elaborados pelos organismos internacionais: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC).

em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo" (WARDE; HADDAD, 2009, p. 10).

Esse amoldamento é edificado pela recomposição da hegemonia burguesa, para conformação do consenso passivo e ativo das classes subalternas, subordinando-as à racionalidade neoliberal. E está articulado com a concepção de educação vinculada aos organismos internacionais que interferem nas políticas educacionais implementadas no Brasil, inclusive as políticas de formação de professores da educação básica. Assim, a educação, nesse contexto de mundialização,

> [...] só pode ser entendida de modo abrangente se analisada levando-se em conta as diretrizes gerais e educacionais dos organismos internacionais e também a dupla e concomitante dimensão de educação política e de educação escolar, uma vez que se inclui entre as práticas educadoras do Estado brasileiro na atualidade, sendo a escola *locus* privilegiado de formação humana. (MARTINS; NEVES, 2015, p. 19, grifo dos autores)

No contexto de mundialização da educação, sobressaem duas concepções de educação, ambas utilitaristas, disseminadas pelos organismos internacionais, quais sejam: a educação enquanto serviço (Organização Mundial do Comércio-OMC, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional); e a educação enquanto formadora do capital humano (UNESCO, OCDE, OREALC). Essas concepções utilitaristas tiveram como mote o discurso de "redução ou alívio da pobreza" e do "desenvolvimento econômico", que, entre si, não conformam uma contradição na concepção de educação.

Nesse sentido, as reformas educacionais tiveram (e ainda têm) a finalidade de produzir um reordenamento no campo educacional, em três aspectos:

> a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educativos a essa mesma lógica. (WARDE; HADDAD, 2009, p. 11)

Essas finalidades se transvertem em recomendações para as contrarreformas educacionais nos diversos países "em desenvolvimento". Tais recomendações contêm os elementos cruciais para a reforma educacional no Brasil: priorização da educação primária (fundamental); aperfeiçoamento da eficácia da educação; realce aos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares[31]; e análise

[31] O entendimento de descentralização e da autonomia se refere à transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, "enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar" (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 24).

econômica como critério dominante na definição das estratégias (SILVA; AZZI; BOCK, 2008).

As recomendações educacionais pretendem impingir a conformação de uma racionalidade neoliberal através de uma nova linguagem edificadora de um pensamento único e totalizante, que se adeque ao movimento histórico de mundialização do capital, com um discurso legitimador de caráter pluralista, democrático e universalista (MELO, 2003). Eis que floresce o neoliberalismo como forma de pensamento único.

Esse pensamento único vai se constituir nas recomendações que foram reafirmadas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), em 1990. Posteriormente, pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Dacar (Senegal), em 2000.

Ambas foram promovidas pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A primeira conferência contou com a participação de mais de 150 governos. Nela, foi elaborado um relatório em que todos se comprometiam em materializar uma educação básica de "qualidade", ofertada a crianças (meninos e meninas), jovens e adultos.

Para Melo (2003), o relatório de Jomtien, com a participação de mais de uma centena de países, representa o caráter neoliberal das políticas educacionais que se tornaram hegemônicas, principalmente nos países da América Latina e Caribe, materializado com a implantação sistemática do programa "Educação para Todos". Este último atuou como estímulo do processo de desmobilização da educação pública para as massas nesses países (MELO, 2003).

Entre as justificativas propulsoras da conferência, estavam as elevadas taxas de analfabetismo encontradas nos países periféricos que possuíam enormes populações, entre eles, encontrava-se o Brasil. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 48) "o quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo".

Segundo dados mais recentes sobre o analfabetismo no mundo, divulgados em 2015, apresentados no Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos[32]

[32] Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 governos concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, que lançou uma agenda ambiciosa para alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Em resposta, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de EPT, para monitorar o progresso, destacar lacunas

(EPT), houve um leve progresso com a queda da taxa de analfabetismo global de um total de 781 milhões, representando um percentual de 14% da população mundial. Desses dois terços, aproximadamente 530 milhões são mulheres, segundo dados da UNESCO. Na Ásia e na América Latina, a taxa de analfabetismo vem registrando redução lenta e gradual desde os anos 2000, porém, na África, essa taxa continua constante e elevada (UNESCO, 2015).

Esses dados demonstram que, apesar do grande impacto midiático e ideológico das Conferências Mundiais e do Programa EPT, as recomendações e ações se mostraram pouco eficazes na erradicação do analfabetismo e, por consequência, no alívio à pobreza. Porém, muito eficaz na obtenção do consenso e na manutenção da hegemonia, além de diminuir as tensões sociais no seio da sociedade civil, diante das políticas de ajustes estruturais neoliberais.

Na essência, o "Programa de Educação para Todos", para Melo (2003), está consubstanciado num programa de educação seletiva para as massas. De acordo com o autor,

> "Para as massas", sendo prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. "Seletiva" porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às "necessidades básicas de aprendizagem", pois sua focalização também expressa uma "desfocalização" em relação aos outros níveis de ensino.
> A política de restrição do Banco Mundial e UNESCO, de empréstimos e financiamentos para a educação voltados prioritariamente para a educação básica, também é resultado de uma política de restrição ao acesso, criação e produção de ciência e tecnologia para os países da América Latina e Caribe. (MELO, 2003, p. 148)

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), sobre outro aspecto, ressaltam que as conferências mundiais sinalizaram que o consenso sobre as condições "necessárias" para desenvolver a "paz mundial" carece de investimento na educação. Conforme as autoras,

> Ressalta fortemente a ideia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos internacionais, é nada mais nada menos que a paz mundial! Paz necessária e a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despender na educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52)

---

persistentes e fazer recomendações para a agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015 (UNESCO, 2015, não paginado).

A paz mundial exaltada pelos organismos internacionais e seus arautos refere-se à necessidade de arrefecer as lutas sociais em curso no mundo, dadas as grandes desigualdades sociais e econômicas, consequência das políticas neoliberais. Para tanto, o convencimento das classes subalternas se manifesta sobre o discurso comum da universalização da educação, isto é, da necessidade urgente de produção de políticas focalizadas para alívio e contenção da pobreza (SHIROMA, 2003). Esse discurso encobre, mesmo que superficialmente, tanto o conflito entre as classes sociais quanto as contradições históricas fundantes do capital.

Gramsci ressalta novamente a hegemonia quando afirma que toda relação hegemônica é obrigatoriamente uma relação pedagógica. Esta se efetiva pelos aparelhos de hegemonia que planejam, divulgam e organizam a concepção de mundo dominante. Isto é, acomodam as massas subalternas num conformismo ingênuo, acrítico e não coerente.

Conformismo é entendido por Gramsci como: sujeitos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir. Nesse contexto, Gramsci afirma: "somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos" (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Essa tendência ao conformismo da educação das massas indica uma subordinação das políticas educacionais aos objetivos da hegemonia neoliberal subjugadas aos países periféricos ou, nas palavras dos organismos internacionais, em desenvolvimento.

No Brasil, não foi diferente. As políticas educacionais da década de 1990 são frutos de uma crise de hegemonia, advinda do regime militar, que culminou com a conformação de um novo bloco histórico conservador, que operou uma "revolução passiva"[33] do Estado brasileiro, que incorporou algumas das demandas populares na Constituição de 1988, através de concessões das classes dominantes para recompor sua hegemonia. Conforme explica Leher (2010),

> Considerando o modo como a chamada transição democrática foi operada pelos setores dominantes, a partir da demarcação da problemática da ditadura como autoritarismo – e não como um determinado padrão de acumulação operado pelas classes dominantes que sustentaram o golpe de 1964 –, a constituinte foi realizada em um contexto marcado por contradições. As

[33] A revolução passiva se apresenta sempre em dois momentos: "da **'restauração'** (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente de baixo) e o da '**renovação'** (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas 'pelo alto', através de concessões das camadas dominantes)" (COUTINHO, 2010, p. 33, grifos nossos).

> frações burguesas dirigentes lograram êxito em impedir uma constituinte exclusiva, mas em um contexto de crise de hegemonia. (LEHER, 2010, p. 33)

A crise de hegemonia, fruto do acirramento das lutas de classes, permaneceu nos limites da revolução por dentro da ordem. Porém, aproveitou as cisões entre as frações dirigentes para impor avanços na Constituição de 1988, principalmente no âmbito da educação[34]. Essas conquistas constituíram entraves para o avanço da hegemonia neoliberal, que, posteriormente, tornou-se ponto fulcral para a reforma constitucional, ou melhor, a contrarreforma.

O Título VIII, da Ordem Social, na seção I de seu Capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto", trata especificamente da Educação (art. 205-214), nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que continham avanços importantes para a pauta democrática referente à educação pública. No que se refere ao ensino superior, Leher (2010) cita os artigos 207, 208, 213 e 218 como cruciais, vejamos:

> i) Art. 207, que confere autonomia didático-científica, administrativa e financeira às universidades e as conceitua como instituições que "obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão"; ii) Art. 208, que estabelece o dever do Estado com a educação, garantindo "V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística"; iii) Art. 213, § 2º – "as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público"; iv) Art. 218, "o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas. §1º – a pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências". (LEHER, 2010. p. 34)

O autor ainda considera outros artigos mais abrangentes como avanços, mesmo que formalmente, como os artigos 205, 206 e 214, que tratam, respectivamente, da educação como direito de todos e dever do Estado; da gratuidade nos estabelecimentos oficiais e da determinação da constituição do Plano Nacional de Educação, capaz de, entre outras funções, articular o sistema Nacional de Educação em regime de

[34] Os avanços na educação, mesmo que formais, só foram possíveis pelo movimento dos educadores que dispunham de importantes entidades acadêmicas e trabalhistas, eles se mobilizaram para defender um projeto de educação alternativo ao da ditadura militar. As entidades estão divididas em dois tipos: acadêmicas e sindicais. As acadêmicas são: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). E as sindicais são: a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que depois se tornaria a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essas entidades, em conjunto com outras entidades da sociedade civil, constituíram o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1986, objetivando intervir na elaboração da nova Constituição do país (LEHER, 2010).

colaboração de ações das três esferas do Poder Público e de fixar a política de distribuição dos recursos públicos (LEHER, 2010).

O Art. 207[35] da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi um dos pilares da concepção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, mais especificamente, ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

Leher (2010) afirma que a autonomia universitária sempre foi um consenso entre professores e estudantes, tanto que demarca um momento significativo para a universidade brasileira, quando inserida aos preceitos constitucionais, representando "avanços que pareciam 'um raio em céu azul'" (LEHER, 2010, p. 35).

Porém, essa conjuntura favorável às classes subalternas se modificou quando as diversas conquistas da Constituição foram, gradativamente, desfeitas, a partir do avanço da agenda neoliberal, fruto do *Consenso de Washington* e da via aberta ao neoliberalismo com a vitória eleitoral de Collor e, consequentemente, da derrota do programa democrático-popular encabeçado por Lula da Silva em 1989.

Essa mudança representou a fragmentação crescente das conquistas democráticas, fazendo avançar a contrarreforma do Estado sobre os aspectos centrais da "revolução passiva", que impactou, inevitavelmente, a educação. Esse panorama demonstrava os anos ásperos que estavam por vir (LEHER, 2010).

Para Leher (2010), a finalidade subjacente a esse movimento atingiu de frente o Estado social, com a difusão do *ethos* neoliberal, inclusive na agenda educacional. Para Neves (1999), essa agenda educacional representou um duro golpe na educação e um rápido amoldamento aos interesses do bloco no poder e dos ajustes estruturais.

O campo educacional foi tomado como um lugar estratégico pelos governos neoliberais de Collor de Mello e FHC visto que "o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista" (NEVES, 1999, p. 134). Coube a FHC viabilizar a aplicabilidade das diretrizes do Consenso, o que representou uma pretensão de forças importantes do bloco de poder em consolidação.

[35] O artigo 207 foi alterado pela Emenda constitucional (EC) nº 11, de 30 de abril de 1996, na qual permitiu a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concedeu autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1996a). Esse artigo foi um dos alvos centrais da contrarreforma da educação.

Nesse sentido, o Estado metamorfoseado vai, aos poucos, assumindo o papel de gestor, regulador e avaliador da educação e, portanto, passa a exigir competências que se adaptem à nova conjuntura a partir de dois planos: o primeiro, a necessidade da educação ao longo da vida, e o segundo, as reestruturações dos sistemas de ensino em todos os níveis (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A intervenção do Estado na educação teve o propósito de garantir a estabilidade hegemônica, principalmente na educação superior, com a redução dos gastos públicos com as instituições de ensino superior públicas. Por um lado, a intervenção do Estado golpeia um importante mecanismo de mobilização política que se constrói dentro das universidades públicas, por outro lado, submete o ensino superior aos ditames da nova burguesia de serviços, subordinando a produção do conhecimento às grandes corporações.

Leher (2010, p. 37) afirma que a atuação do Estado sobre a educação superior tem o propósito

> [...] de remover pontos centrais da Constituição de 1988 considerados, em seu conjunto, um acidente histórico anacrônico, tais como: gratuidade, autonomia constitucional, indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e regime jurídico único – aspectos que, em seu conjunto, configuram o que o Banco Mundial denomina pejorativamente "modelo europeu" de universidade. (LEHER, 2010, p. 37)

Portanto, a tarefa é a retirada gradual da intervenção do Estado do ensino superior e sua consequente privatização, que garante os interesses da nova burguesia de serviços educacionais de olho na rentabilidade dos empreendimentos educacionais. O Estado redireciona recursos públicos para a compra de "vagas públicas" em instituições privadas e contribui para a desmobilização dos trabalhadores da educação, principalmente no setor privado, que sofrem muito mais com a precarização e intensificação do trabalho docente, em função das relações de trabalho. Enfim, "o estabelecimento da educação superior como um 'bem público', isto é, uma mercadoria especial, cuja produção, distribuição e venda devam ser controladas" (RODRIGUES, 2007, p. 85).

As medidas do Estado sobre a educação básica visavam à descentralização e à focalização: a descentralização da união, dividindo parte da responsabilidade com os Estados, com exceção da esfera municipal, que ficou com a tarefa de universalizar o ensino fundamental; a focalização da educação pública no ensino fundamental, com

vista à educação das massas como políticas sociais que garantam o mínimo necessário para o alívio à pobreza e a formação para o trabalho simples.

A focalização nesse nível torna-se um poderoso mecanismo de obtenção do consenso e a formação das condutas dos filhos da classe trabalhadora interligada às concepções de homem e de sociedade que garanta a hegemonia neoliberal (NEVES L., 2002).

Em nosso entendimento, as medidas para a educação básica têm o caráter "seletivo" e "desfocalizado". É seletivo devido à prioridade dada à educação básica, limitando-se a envolver as "necessidades básicas de aprendizagem". E a focalização na educação básica expressa a "desfocalização" de níveis de ensino como o ensino superior e o técnico (MELO, 2003).

Tais medidas transformaram-se em políticas e ações que reconfiguraram a educação brasileira por meio da "combinação da coerção econômica com ações normativas de diversos níveis" (LEHER, 2010, p. 42). O autor destaca:

> [...] reformas na Constituição Federal – por meio de emendas constitucionais (EC) como a EC nº 14/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); a EC nº 19/1998, que faz reformas administrativas; e a EC nº 20/1998, que reforma a previdência – e um conjunto articulado de leis (Lei do Emprego Público, Exame Nacional de Cursos, Escolha de Dirigentes, PNE etc.), decretos (diferenciação das Instituições de Ensino Superior – IES, reforma do ensino técnico) e portarias (formação profissional, formação de professores etc.). (LEHER, 2010, p. 42)

Além de outros dispositivos, como a criação do Conselho Nacional de Educação[36] (CNE), através da lei nº 9131/1995 (BRASIL, 1995a); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [37] (LDB), lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997b); as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio (DCEM) (BRASIL, 2012d); as Diretrizes Curriculares de Ensino Superior (DCES) (1997b, 2001c, 2003d); a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 370/96 (BRASIL, 1996b), que trata da Redefinição da Autonomia Universitária.

Enfim, trata-se de contrarreformas em todos os níveis de ensino e modalidades, no ensino fundamental, no médio, no profissionalizante, na educação de jovens e

[36] Ver, em Silva A. (2002), o artigo sobre o CNE e seu papel na articulação do Estado neoliberal e as políticas educacionais brasileiras. Segundo Neves "o CNE foi criado para que o Poder Executivo pudesse ampliar seu poder de decisão, ao mesmo tempo que mantinha o aspecto formal de democracia neoliberal via a existência de um conselho democrático" (NEVES L., 1997, apud SILVA A., 2002, p. 123).

[37] Saviani (1997) refere-se ao projeto do senador Darcy Ribeiro como um projeto "Azarão", em virtude de ter percorrido por fora dos fóruns democráticos para a aprovação da LDB.

adultos e na educação superior, incluindo, sobretudo, as mudanças na formação de professores (licenciaturas).

Esse conjunto de dispositivos jurídicos e administrativos fortaleceu o poder regulatório do Estado, facilitando a implantação de medidas gerenciais de controle da eficiência interna e externa. Por exemplo, para melhorar as movimentações sequenciais dos escolares nos diversos níveis, Leher cita algumas medidas:

> [...] nova periodização por meio de ciclos, reformas curriculares, aprovação automática, treinamento de professores, gratificações por desempenho etc. No centro desse processo – e parte axial da reforma do Estado –, foi sendo erigido um amplo sistema centralizado de avaliação dotado de instrumentos diferenciados: o ministério outorgou à Capes a avaliação da pós-graduação stricto sensu a partir de indicadores de produtividade; ampliou a abrangência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como órgão responsável pelos censos e pela sistematização dos indicadores educacionais gerais; criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e instituiu, ainda, os seguintes instrumentos de avaliação: Enem, Exame Nacional de Cursos (Provão), Perfil Municipal da Educação Básica e o Censo Escolar. (LEHER, 2010, p. 44)

No entanto, os professores representaram uma grande resistência para a implementação dessas contrarreformas, tanto que os profissionais da educação eram tratados como obstáculos que necessitavam ser superados através da diminuição da autonomia e do aumento da subsunção do trabalho docente[38]. O avanço tecnológico é citado constantemente como recurso preponderante para a diminuição da resistência dos professores, o que possibilita uma maior expropriação do conhecimento desses profissionais de educação. A questão docente tem sido foco de inúmeras recomendações e estudos dos organismos internacionais (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL, OCDE, UNESCO etc.).

Todas essas ações e medidas formam um amálgama que fragiliza os preceitos de uma educação pública, gratuita e de qualidade, reivindicada pelos movimentos sociais ligados aos trabalhadores. Para além disto, os pilares da universidade pública estabelecidos pela Constituição, no artigo 207, foram severamente atacados por tais dispositivos jurídicos e administrativos.

Entre os dispositivos infraconstitucionais, o de maior impacto na reforma da educação foi a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a), que representou a vitória da concepção de educação

[38] No capítulo III deste estudo, investigaremos as questões que afetam o trabalho docente e a formação dos professores no âmbito das políticas do governo federal.

e de sociedade vinculada ao bloco social conservador alinhado com a agenda neoliberal e os ditames dos organismos internacionais.

A LDB foi, segundo Leher, "um importante feito do governo Cardoso, que, com ela, instituiu um arcabouço legal para as medidas aparentemente *ad hoc*, estabelecidas desde o início de seu governo. De fato, entre as inovações legais, a LDB é, seguramente, a mais relevante" (LEHER, 2010, p. 48).

Foi a partir da centralidade dada à LDB no âmbito das políticas educacionais que o governo FHC conseguiu intensificar sua intervenção através de uma série de medidas provisórias, decretos, portarias e resoluções que metamorfosearam os diversos níveis e modalidades da educação. Não é por acaso que a disputa pelo conteúdo da LDB constituiu-se como uma viga mestra "da maior parte das lutas gerais pela educação pública entre 1987 e 1996" (LEHER, 2010, p. 48).

A compreensão desse embate se refletiu sobre os eixos de luta do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) referente à LDB, suas possibilidades e seus limites. O projeto de Educação defendido pelo FNDEP[39] se confrontava diretamente com a política do governo FHC.

O FNDEP teve seu projeto de LDB rejeitado sumariamente e, em seu lugar, foi posto, pelo bloco no poder e pelo Governo FHC, o projeto Darcy Ribeiro. Este incorporou em seu projeto a agenda do MEC e dos organismos internacionais, sendo aprovado através de um golpe regimental. Conforme salienta Leher,

> Darcy Ribeiro (PDT), ciente de que seu projeto de LDB dificilmente seria incorporado pelo Fórum e pela esquerda, negociou a manutenção de alguns pontos de seu projeto original com o governo e colocou sua notoriedade a serviço do projeto educacional do MEC/Banco Mundial. Foi um senador do PSDB que viabilizou o golpe regimental que permitiu a Darcy Ribeiro elaborar "seu" substitutivo (SAVIANI, 1999). Ironicamente, como aponta agudamente Saviani, a alegação que justificou o golpe da LDB-Darcy foi justamente a presumida presença de inconstitucionalidades no projeto da Câmara; entretanto, a lei aprovada afronta diversos preceitos educacionais constitucionais, prevendo a "diferenciação" de universidades, uma possibilidade não prevista na Carta Magna, e a inversão dos termos do dever de educar, atribuindo essa responsabilidade primeiro à família e somente em segundo lugar ao Estado. (LEHER, 2010, p. 49)

[39] O FNDEP definiu um esboço de projeto de diretrizes e bases para a educação nacional, denominado Projeto Otávio Elísio, no final de 1988. Já em tom de conciliação, o esboço foi alterado pelo Substitutivo Jorge Hage, que sofreu modificações significativas, sendo alvo de inúmeras críticas de intelectuais do campo crítico da Educação. Segundo LEHER (2010, p. 49), "a despeito das novas emendas, o FNDEP avaliava que determinados princípios do projeto original ainda se sustentavam e, por isso, as entidades deveriam seguir apoiando a versão em tramitação na Câmara, embora ela já não fosse reconhecida pelo Fórum como 'seu' projeto".

Ressalta-se que o projeto de LDB defendido pelo FNDEP continha um enorme aspecto de conciliação de classes, ainda assim, foi rejeitado por ter incompatibilidade com a agenda neoliberal de FHC, expressa no documento *Estratégias de mobilização: Educação para todos/Todos pela Educação* (BRASIL, 1994b).

O referido documento deixa claro qual deve ser o papel do Estado frente à educação, qual seja: "o papel do MEC não é **fazer,** mas **estimular outros a fazerem.** É, também, **não atrapalhar o que os outros estão fazendo.** Ele existe, basicamente, para **fomentar, coordenar** e **articular** ações" (BARBOSA, 1994, p. 8, grifos do autor).

Esse documento já antecipava o conteúdo que deveria compor tanto a LDB quanto o Plano Decenal de Educação (PDE), alicerçado no projeto neoliberal da educação e debatido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990.

A função do FNDEP e, por consequência, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) foi de participação pactuada da democracia consentida e da conformação do consenso ativo, pois, segundo Oliveira e Barros (2015, p. 188), "limitam a ação contestatória e, consequentemente, impõem derrotas às classes trabalhadoras".

Nesse contexto, a aprovação da LDB representou uma significativa derrota dos interesses da classe trabalhadora e consolidou a fase da contrarreforma educacional no Brasil, qual seja: a priorização da universalização da educação básica e, consequentemente, a restrição da eficácia e da qualidade da educação nesse nível. Além do princípio da flexibilidade através da ressignificação dos conceitos de descentralização e autonomia das instituições, sobretudo as do ensino superior, que se vincularam ao financiamento privado com a abertura da educação à iniciativa da nova burguesia dos serviços, originária do neoliberalismo.

Assim, ocorreu uma massificação da educação básica com o aumento da taxa de matrícula ampliada, principalmente entre os setores mais pauperizados da população (aumentou de 75%, em 1992, para 93%, em 1999). Leher (2010) destaca que o direito à educação não passou de reconhecimento formal e abstrato, visto que "a infraestrutura geral das 170 mil escolas públicas do ensino fundamental se manteve extremamente precária, o que impossibilitava até mesmo a garantia de um mínimo de quatro horas de aula por dia" (LEHER, 2010, p. 47).

Apesar de o direito à educação ser reconhecido, a qualidade não seguiu a mesma proporção da taxa de crescimento das matrículas, e os investimentos continuaram pífios.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) questionam a prioridade dada à educação pelo governo FHC, em virtude da insuficiência de dotação orçamentária, conforme exemplificam:

> Em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais. Em 1996, foram apenas R$ 2,03 bilhões, valor bastante inferior ao que havia sido autorizado (3,1 bilhões de reais). As despesas com ensino superior foram de R$ 4,2, em 1996, 240 milhões a menos que o ano anterior. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 93)

Para as autoras, o discurso da busca pela qualidade é confrontado com a materialidade dos dados e questionam: "como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil?" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 93).

Nesse quadro institucional, as autoras submetem à crítica as políticas educacionais levadas a cabo pelo Estado brasileiro. Alertam, ainda, para a "ilusão do canto da sereia" do discurso pseudodemocrático e da cidadania burguesa em torno da "reforma da educação", que esconde a perversidade de seus reais efeitos a longo prazo.

De fato,

> [...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9)

Esse perfil reprodutor/inovador se ajusta à reestruturação neoliberal através da imensa flexibilização e da desregulamentação ocorrida no mundo do trabalho, que tem implicações no conjunto da educação brasileira. Conforme Leher,

> A flexibilização e a desregulamentação do trabalho tornam-se maiores e mais generalizadas, muitos dos melhores postos de trabalho são fechados, o desemprego da juventude se agrava. Tratar-se-ia, por conseguinte, de ajustar o sistema educacional a essa força de trabalho precarizada. É nesse contexto que Cardoso altera em profundidade toda a educação brasileira. (LEHER, 2010, p. 41)

Neste ponto, destaca-se a escola como *lócus* privilegiado de formação humana, inserida no contexto de mundialização do capital. Em síntese, a escola "só pode ser

entendida de modo abrangente se analisada levando-se em conta as diretrizes gerais e educacionais dos organismos internacionais e também a dupla e concomitante dimensão de educação política e de educação escolar [...]" (MARTINS; NEVES, 2015, p. 19).

A dimensão da educação política se manifesta na perspectiva de formação do sujeito neoliberal (chamado por diversos intelectuais de "trabalhador de novo tipo"). Já a dimensão da educação escolar vincula-se ao sentido estrito, que entende a educação como mera atividade de ensino. No contexto brasileiro, essa dimensão deve privilegiar a formação para o trabalho simples através da escolarização regular básica (MARTINS; NEVES, 2015).

Essas duas dimensões devem se adequar às demandas da empresa neoliberal para potencializar a concorrência com novas normas de eficiência produtiva e desempenho individual, através das práticas de gestão cujo princípio é a individualização de objetivos e recompensas baseadas em repetidas avaliações quantitativas. Na educação, não é diferente.

Nesse sentido, a formação para o trabalho simples pode ser complementada por treinamento de habilidades específicas para o desempenho de determinadas funções nos postos de trabalho, inclusive a atuação dos professores na escola deve ser pautada pela lógica das competências. Ressalta-se que a noção de competência foi incorporada às estratégias das reformas educacionais brasileiras, formalmente, com a aprovação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), que incidiu

> [...] tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional. Estruturalmente, as principais mudanças foram, por um lado, a definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. As reformas curriculares, por sua vez, visam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências [...] (RAMOS, 2006, p. 125-126)

Nota-se que a contrarreforma, iniciada a partir da LDB, tem uma nítida concepção de educação que visa construir as competências necessárias para esse contexto de transformação e de conformação ao neoliberalismo. Por esse motivo, deve atender à "gestão desse projeto hegemônico de sociedade, de sociabilidade e de educação" (MARTINS; NEVES, 2015, p. 19).

Essa concepção de educação deve adequar-se à disciplina e às competências exigidas pelas empresas neoliberais: autonomia das equipes e dos indivíduos,

polivalência, unidades descentralizadas, mobilidades entre grupos ou departamentos, criando-se uma espécie de controle flexível[40]. Esse controle é realizado por registro de resultados em diferentes momentos da produção, por vigilância difusa, sempre buscando uma avaliação individualizada dos resultados.

A construção ideológica está alicerçada na teoria do capital humano (TCH) e ressignificada pela ideologia da empregabilidade, em que a educação assume a tarefa de resolver os problemas atuais da sociedade, especificamente a inserção e a permanência no mercado de trabalho, bem como a suposta elevação do patamar econômico do país em relação à divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, superdimensionam,

> [...]os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia. Mais que isso, tentam creditar a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores [...]. Trata-se, então, de destacar sua função ideológica, cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista ideia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 93)

É com essa construção ideológica que os governos e os organismos internacionais têm atuado nas políticas educacionais ao longo dessas duas últimas décadas. Eles vêm aprofundando e superando a concepção da TCH, na perspectiva de revalorização da formação individual e da responsabilização do indivíduo para com a sua formação particular, com suas vicissitudes no tocante às habilidades e competências que necessitar internalizar por toda sua vida para subsistir, ter ascensão social e, assim, contribuir para o desenvolvimento do seu país (MELO, 2003).

Essa ressignificação dos princípios e ideários pedagógicos se traduz em pedagogias novidadeiras/inovadoras como, por exemplo, a "pedagogia do aprender a aprender" (DUARTE, 2006), que aderem aos interesses do capital, ludibriando as massas, a fim de conquistar o consenso ativo e passivo na defesa das políticas educacionais.

Para Melo (2003), essa responsabilização do indivíduo pela sua própria formação acoberta a consequente desresponsabilização institucional promovida pelo Estado e desejada pelos organismos internacionais. Essa perspectiva dá à educação básica, ainda sob a responsabilidade do Estado, um caráter terminal de formação

[40] A essa defesa de interesses alheios aos de sua classe, Dardot e Laval (2016) chamam "autonomia controlada", "coerção flexível", isto é, fazer com que os sujeitos ajam conforme o desejado supõe que se criem as condições particulares que os obrigam a trabalhar e se comportar como agentes racionais.

dirigida para as massas. Nessa perspectiva, encontra-se uma das justificativas dadas ao trabalho e à formação docente.

Essa construção ideológica visa capturar a subjetividade dos professores, com a retórica de transformá-los em protagonistas do desenvolvimento da educação e da empregabilidade dos sujeitos sob sua responsabilidade. Para ganhar o consenso ativo dos professores, busca-se incutir a ideologia da empregabilidade e naturalizar as ações das reformas e das recomendações dos organismos internacionais, criando uma domesticação e um apassivamento das lutas e das resistências.

A ideologia da empregabilidade contida nas políticas educacionais se qualifica, segundo a ótica dos aparelhos de hegemonia, como "portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 92).

Nesse sentido, balizadas por essas construções ideológicas, a partir da LDB, novas formas de padronização passaram a ser discutidas em âmbito nacional. Inicialmente, foram estabelecidos os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e, posteriormente, entre 1998 a 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram elaboradas para os diversos níveis e modalidades da educação básica (níveis: educação infantil, fundamental e médio; modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional de nível técnico, educação indígena e formação de professores no magistério) (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Os debates das DCN dos cursos de graduação vieram à tona com o Parecer da Câmara de Educação Superior (CES) nº 776/1997 (BRASIL, 1997c), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e se aprofundaram com a publicação do edital nº 04/1997 (BRASIL, 1997d).

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) enviou convites para as entidades científicas e as instituições de ensino superior e demais organizações com interesse no tema, a fim de que enviassem proposta de DCN composta por cursos específicos de graduação para posterior análise das comissões de especialistas.

Tais dispositivos visavam ampliar o controle sobre o conteúdo veiculado pelas escolas e a definição das competências e habilidades necessárias aos indivíduos para além do crescente controle sobre o trabalho docente (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

O processo de elaboração da DCN para as licenciaturas culminou com o Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001b) e com a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002). Esses dispositivos determinaram que os cursos de licenciatura tivessem identidade própria e autonomia em relação aos cursos de bacharelado.

As DCN e os PCN adequaram-se à pedagogia das competências como base hegemônica de sustentação desse novo processo de padronização dos currículos na preparação de novos docentes, alicerçada nos saberes: saber ser, saber fazer, saber aprender, saber conviver (DELORS, 1998).

Essa noção de competência é potencializada pela ideologia da empregabilidade, que visa formar a capacidade adaptativa do indivíduo, apropriando-se do processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações.

Ramos esclarece que as relações coletivas não desaparecem, "mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos" (RAMOS, 2006, p. 404). Isto é, "para a formação da capacidade adaptativa do indivíduo" (DUARTE, 2006).

Frigotto clarifica a utilização dos termos de competências e habilidades nos dispositivos legais como demarcados pela concepção da pedagogia das competências, no atual contexto social. Essa pedagogia das competências se constitui como uma "espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, ética, valores estéticos, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação" (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Assim, a LDB e os dispositivos posteriores à lei proporcionaram uma série de modificações regressivas, principalmente, ao projeto de educação almejado pelo FNDEP, que foi totalmente desfigurado em relação aos princípios do projeto original, sendo substituído pelo projeto de Lei Darcy Ribeiro. A LDB (lei nº 9394/1996) aprovada representou uma vitória do bloco histórico conservador em relação à concepção de educação, que levou a cabo o projeto educacional do governo FHC e do Banco Mundial.

Para Leher (2010) esse arcabouço institucional arquitetado no governo FHC colaborou de maneira pujante para a expansão mercantil da educação superior. O autor, para além da LDB, cita alguns desses arcabouços:

> [...] o governo Federal editou o Decreto nº 2.306/1997 – que flexibilizou o conceito de universidade nos centros de ensino superior, instituições que não

> precisariam fazer pesquisa (como disse um relator da PEC-370/1996, a pesquisa é um emocionalismo nacional, sendo apenas um meio para redescobrir o conhecimento – sic!). Os cursos sequenciais, os Institutos Superiores de Educação e as demais modalidades de educação terciárias são ilustrativos dessa tendência. Uma das expressões normativas mais nefastas desta orientação é o parecer do Conselho Nacional de Educação, de dezembro de 1999, de autoria da conselheira Eunice Duhran, a propósito da formação de professores da pré-escola e das séries iniciais, transformado em Decreto Presidencial. Conforme o Decreto, a formação destes professores deveria ocorrer exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação. (LEHER, 2010, p. 49)

Essa flexibilização do conceito de universidade e demais dispositivos exarados pós-LDB propagou a lógica do Banco Mundial em todos os níveis e modalidades. No ensino superior, destacamos três exemplos que comprovam essa lógica: a expansão geométrica dos números de vagas nas instituições privadas, em detrimento das vagas em universidades públicas; a mudança de prioridade do ensino presencial para a modalidade de ensino a distância; e a introdução da concepção de educação terciária, que se materializa através dos cursos sequenciais e/ou pós-médios e da formação aligeirada através dos institutos superiores de educação.

Essa lógica atinge profundamente a formação de professores (ensino privado, educação a distância e instituto superior de educação), o que reflete, segundo Leher (2010, p. 52), "a difusão da educação minimalista objetivando conformar os jovens ao novo espírito do capitalismo. Em suma, uma educação particularista, interessada, ajustada ao padrão capitalista dependente".

Essa lógica de educação difundida no Governo FHC foi duramente contestada pelos movimentos sociais em geral e específicos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Porém, com as eleições para presidente em 2002 e, posteriormente, a vitória de Lula da Silva, as classes subalternas viram com alento sua chegada ao poder.

No entanto, os rumos do governo Lula da Silva já estavam traçados na *Carta ao povo brasileiro*, em 2002, quando ele aceitou a incumbência de continuar a mesma agenda neoliberal em voga no governo FHC, respaldando os acordos e medidas implementados na primeira fase do neoliberalismo no Brasil. Lula da Silva realizou uma lenta e gradual mudança para o neoliberalismo de terceira via, que Arcary caracterizou como *Um reformismo quase sem reformas* (ARCARY, 2015).

Conforme demonstra Lula da Silva na Carta, "Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos" (SILVA L., 2002, p. 1). Em seguida, o presidente mostrou como seria conduzida essa

mudança: "Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade" (SILVA L., 2002, p. 2). Naquele período, Lula da Silva e o PT já haviam alterado substancialmente sua agenda política em favor da disposição da conciliação capital/trabalho (LEHER, 2010).

Na essência, o Governo Lula da Silva continuou as políticas macroeconômicas do governo anterior, porém, com um discurso mais conciliador que ecoasse entre as diversas frações de classe no país, principalmente a burguesia nacional. Lula da Silva foi quem mais capturou "almas" para a defesa das contrarreformas implementadas nos governos do PT, sem qualquer crítica que ecoasse e impusesse uma derrota a tais políticas.

Mas sua intervenção primordial era o apassivamento e a domesticação das classes subalternas. Lula da Silva cumpriu um papel de frente popular preventiva, visto que deveria frear as lutas em curso no país. Era preventiva, em função do grande prestígio que possuía junto à classe trabalhadora e da grande confusão na consciência das massas trabalhadoras. Esse contexto foi brilhantemente traduzido por Francisco de Oliveira, pelo conceito de "Hegemonia às avessas" (OLIVEIRA F., 2010).

Nas políticas educacionais, essa confusão não foi diferente. Por um lado, o Governo Lula da Silva fazia um discurso de universalização, de democratização e de elevação do padrão de qualidade da educação. Por outro, impunha intensas derrotas ao funcionalismo público em geral e, em especial, aos trabalhadores da educação, através dos ataques à rede federal de ensino, principalmente às instituições federais de educação superior (IFES).

Citamos duas medidas elaboradas e implementadas no governo Lula: a Contrarreforma da Previdência, apresentada na emenda constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003b); e a lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004c), que dispõe sobre as parcerias público-privadas (PPP)[41].

Tais medidas afetam diretamente a Educação Superior e as Universidades Públicas: o Programa Universidade para Todos, descrito na lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a); o Projeto de Inovação Tecnológica, disposto na lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b)[42]; a regulamentação das

[41] Leher chama de projeto "guarda-chuva" (LEHER, 2004).

[42] O decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010e) regulamenta a lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994a), que dispõe sobre as relações entre instituições federais de ensino

fundações de apoio privado, mostrada no decreto 5.205, de 14 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004c), que eximiu as instituições federais de licitação e permitiu a contratação de pessoal complementar por meio das fundações, sem necessidade de concurso público; e a regulamentação da oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), exposta no decreto nº 5.622[43], de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005c).

Essas medidas demonstram a continuidade do processo de reforma administrativa do Estado e seu aprofundamento na Reforma do Ensino Superior. Caracterizamos tais medidas, levadas a cabo pelo Governo Lula da Silva, como uma inflexão decisiva para a consolidação do Estado neoliberal e da contrarreforma universitária, através da expansão de vagas do ensino superior no setor privado, da regulamentação da educação a distância e da transferência dos fundos públicos ao setor privado.

Elas demonstram a íntima relação com as orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE e UNESCO) referente à educação superior dos países "em desenvolvimento". São exemplos de decretos, projetos e leis que diluíram a fronteira entre o público e o privado e confirmaram as semelhanças e continuidades dos Governos FHC (PSDB) e de Lula (PT), no intuito de consolidar a Reforma do Estado para atender aos mecanismos de administração e gerenciamento empresariais. Dessa maneira, as instituições públicas passam a equacionar seus problemas financeiros, com eficiência e eficácia.

O projeto neoliberal de educação superior no caso brasileiro é classificado por Lima (2007) em três fases, a saber: a fase de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994); a fase de FHC (1995-1998 e 1999-2002); e a fase do aprofundamento do padrão de dependência de educação superior do governo Lula em seu primeiro mandato (2003-2006).

Apontamos uma quarta fase, que se refere à consolidação das políticas neoliberais na educação superior, compreendida entre os anos (2007-2015), e se divide em dois governos: o de Lula da Silva (2007-2010); e o de Dilma Rousseff (2011-2015). As características dessa quarta fase manifestam-se no aprofundamento do capital

superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004c).

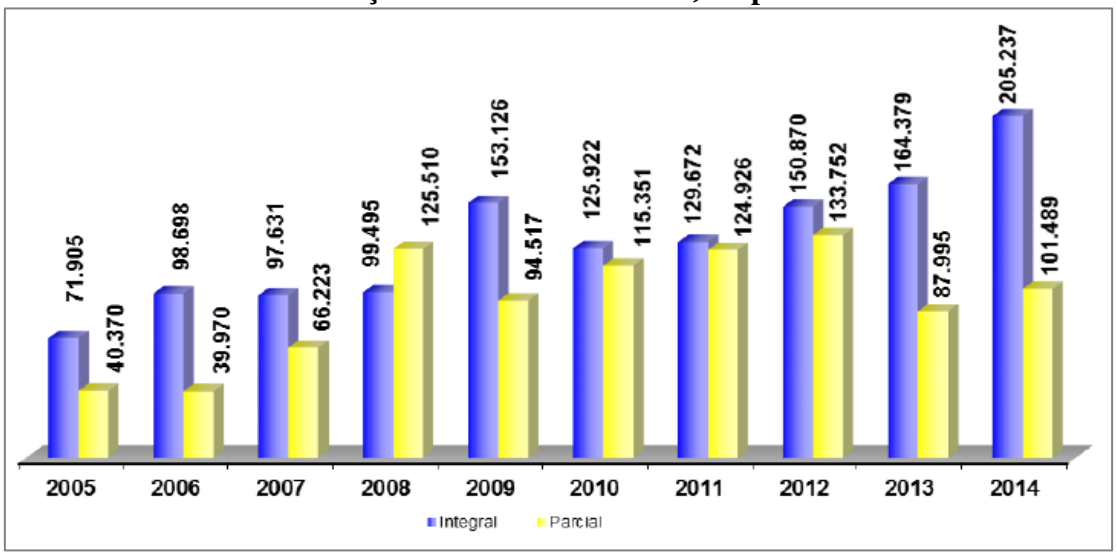
[43] O presente decreto substituiu o decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998). Ambos destinaram-se a regulamentar o artigo 80 da LDB 9394/1996, que trata da EaD (BRASIL, 1996a).

financeiro[44] na educação superior em que se destaca a atuação das IES privadas junto ao mercado de ações das bolsas de valores.

Essas práticas alavancadas pela reforma do Estado brasileiro inseriram a educação, principalmente o ensino superior, na lógica concorrencial para captar e manter o capital dos acionistas que leva à criação de valor em benefícios desse capital especulativo (OYAMA, 2012).

As duas últimas fases, manifestadas nos governos dos Partidos dos Trabalhadores, ficam mais evidentes a partir do Programa Universidade para Todos, instituído pela medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004d), depois convertida na lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), que concede bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, conforme a distribuição de bolsas contidas no gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição de bolsas do ProUni, no período de 2005-2014



Fonte: BRASIL, 2015c.

De acordo com as informações apresentadas no gráfico 1, pode-se observar que, de 2005 a 2014, foram ofertadas 2.227.038 bolsas de estudos. Destas, 1.296.935 eram bolsas integrais e 930.103, bolsas parciais. De 2005 a 2014, houve um aumento aproximado de 173% no total das bolsas concedidas pelo ProUni.

É nessa perspectiva que o ensino superior metamorfoseia-se em "instituição tutelada pelo capital e pelo Estado reformado, para que o capital se apodere do fundo

[44] Em Abril de 2009, a bolsa de valores de São Paulo tinha listadas quatro empresas que atuavam no ramo da educação. Ver Oyama (2012), *O negócio da Educação Superior: da educação-mercadoria ao capital financeiro*.

público sob a eficiente **ideologia do mercado**" (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 12, grifo dos autores). Isto é, literalmente "um tesouro a descobrir" (DELORS, 1998).

O ProUni apenas consolida o extenso processo de expansão, em concomitância com o profundo processo de mercantilização do ensino superior, que se reconfigura no setor privado. A interferência estatal visou retirar as instituições privadas da crise financeira pela qual passavam, favorecendo, sobretudo, o processo de acumulação do capital, em detrimento das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Essa interferência do Estado reafirma a "tendência ao fortalecimento da mercantilização e do empresariamento da educação superior, no **contexto de naturalização do sequestro do fundo público do Estado pelo capital"** (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 21, grifo dos autores).

A lógica da eficiente ideologia do mercado aflige as IPES, principalmente, com os seguintes dispositivos: Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[45] instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), que teve como objetivo expandir as vagas nos cursos de graduação presencial; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), que visa à expansão de vagas nas IPES, na modalidade de educação a distância.

No quadro 1, apresentamos a distribuição de vagas nos cursos de graduação presencial e a distância, nas esferas públicas e privadas:

Quadro 1: Evolução das Matrículas em Cursos de Graduação Presencial e a Distância, em números absolutos e esfera administrativa no Brasil – 2000 a 2014

ANO	Matrículas em Cursos de Graduação Presencial				Matrículas em Cursos de Graduação a Distância			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Absoluto	Δ%	Absoluto	Δ%	Absoluto	Δ%	Absoluto	Δ%
2000	887.026	-	1.807.219	-	1.682	-	0	-
2001	939.225	5,9	2.091.529	15,7	5.359	218,6	0	-
2002	1.051.655	12,0	2.428.258	16,1	34.322	540,4	6.392	-
2003	1.136.370	8,0	2.750.652	13,3	39.804	16,0	10.107	58,1
2004	1.178.328	3,7	2.985.405	8,5	35.989	-9,6	23.622	133,7
2005	1.192.189	1,2	3.260.967	9,2	53.117	47,6	61.525	160,5
2006	1.209.304	1,4	3.467.342	6,3	38.429	-27,7	169.562	175,6

[45] O REUNI foi instituído na mesma data que o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). O decreto dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Discutiremos melhor esse decreto no capítulo III deste estudo (BRASIL, 2007c).

2007	1.240.968	2,6	3.639.413	4,9	92.873	141,7	276.893	63,3
2008	1.273.965	2,6	3.806.091	4,6	275.158	196,3	452.803	63,5
2009	1.351.168	6,0	3.764.728	-1,1	172.696	-37,2	665.429	46,9
2010	1.461.696	8,2	3.987.424	5,9	181.602	5,1	748.577	12,5
2011	1.595.391	9,1	4.151.371	4,1	177.924	-2,0	815.003	8,9
2012	1.715.752	7,5	4.208.086	1,4	181.624	2,1	932.226	14,4
2013	1.777.974	3,6	4.374.431	3,9	154.553	-14,9	999.019	7,2
2014	1.821.629	2,4	4.664.542	6,6	139.373	-9,8	1.202.469	20,4

Adaptado de: Monte (2010) e Brasil (2009c, 2010g, 2011b, 2012b, 2013e, 2014d).

Chama-nos a atenção a predominância de matrículas nos cursos de graduação nas modalidades de ensino presencial e a distância nas instituições privadas. Com a instituição do REUNI e a adesão das universidades públicas a partir de 2007, observa-se um contido crescimento de 2,6% no número de matrículas nos cursos de graduação presenciais nessas instituições, mantendo o mesmo percentual em 2008. Entre os anos de 2009 e 2012, o percentual médio de crescimento das matrículas nas IPES foi de 7,7%. Contudo, durante os anos de 2013 e 2014, esse crescimento diminuiu, fechando com 3,6% e 2,4% respectivamente.

Embora o REUNI tenha promovido o plano de reestruturação e expansão das vagas nos cursos presenciais, as instituições privadas sempre tiveram à frente no quantitativo de matrículas, em grande medida incentivado por outros programas governamentais, tais como: ProUni e o Fundo de Financiamento estudantil[46] (Fies). A única exceção foi o ano de 2009, quando as instituições privadas tiveram uma redução de 41.366 (-1,1%) matrículas em comparação a 2008.

No que tange às matrículas nos cursos de graduação à distância, a história se repete, o número de matrículas nas instituições privadas cresceu nos últimos anos em proporções inimagináveis. Essas instituições começaram a ofertar essa modalidade de ensino somente em 2002. No entanto, foi a partir da regulamentação da educação a distância, por meio do decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005c) e de sua implementação em 2006, em que há uma inversão na predominância da oferta pelas instituições privadas.

Em 2006, as instituições privadas foram responsáveis por 81,5% (169.562) das matrículas, enquanto as instituições públicas realizaram apenas 18,5% (38.429) do total das matrículas. Quando comparamos o total das matrículas das instituições privadas de 2002 a 2006, constatamos um crescimento aproximado de 352,3%.

[46] "Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES" (BRASIL, 2010h).

O mesmo cenário pôde ser constatado com a entrada da UAB. Embora ela tenha impulsionado o número de matrículas nas IPES, a exemplo dos anos de 2006 e 2007, verificou-se um aumento de 54.444 (141,7%) no total das matrículas. Em 2007, foram realizadas 369.766 matrículas na EaD, com predomínio absoluto das instituições privadas, com 75% (276.893) do total, enquanto 25% (92.873) realizaram-se nas instituições públicas.

Ressaltamos que, no ano de 2006, registrou-se maior aumento relativo do número de matrículas nas instituições privadas. Em termos absolutos, o período entre 2008 e 2009 representou o maior número de matrículas, com um aumento de 212.626. Nas IPES, os anos de 2007 e 2008 representaram o período de maior elevação do número de matrículas, tanto em números absolutos (um aumento de 182.285) quanto em relativos, havendo um aumento de 196,3%. Esse período coincide com a divulgação e o aprofundamento do Programa UAB.

Em 2014, registraram-se 1.341.842 matrículas, as IPES realizaram apenas 10% (139.373) desse total, enquanto as instituições privadas, com 90%, efetivaram 1.202.469 matrículas. Tal discrepância apenas confirma a majoritária participação das instituições privadas na oferta da educação a distância e da educação presencial.

Esses dados corroboram as orientações dos sujeitos coletivos do capital, tais como o Banco Mundial e a UNESCO. No que tange à política de expansão da educação superior, evidenciam a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta útil para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância.

Esses sujeitos coletivos qualificam a EaD como mais eficiente em relação aos cursos presenciais, por reduzirem custos e terem maior flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço (MONTE, 2010). No caso brasileiro, a expansão da educação superior ocorre por meio da educação a distância, sobretudo, nas instituições privadas.

A expansão do número de matrículas nos cursos de graduação representou um aumento significativo na intensificação do trabalho docente, principalmente dos docentes vinculados às IPES. Essa intensificação ocorre em função do baixo crescimento das vagas para provimentos de novos docentes por meio de concursos públicos.

Sguissardi, Silva Júnior e Hayashi (2006, p. 73) argumentam que

> [...] na educação superior pública, o crescimento do total de funções docentes foi inexpressivo ou ínfimo (6%) para um aumento significativo das matrículas (78%, ou 13 vezes maior). Isto implica dizer um real adensamento da carga de trabalho dos docentes da IES, controlado pelos mecanismos da

> avaliação institucional, com base no Planejamento de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico.

Os dados sobre a intensificação do trabalho docente trazidos pelos autores fazem referência às funções dos professores nos cursos de graduação, e esses dados se acentuam quando considerada a expansão das vagas na pós-graduação nos últimos 20 anos pós-LDB. A UAB e o REUNI colaboram significativamente para o aumento da exploração do trabalho docente.

Esse quadro de intensificação do trabalho docente indica que houve uma continuidade às políticas de ensino superior do Governo Lula da Silva em relação ao governo de FHC. No entanto, durante o Governo Lula da Silva, ocorreu uma acentuação dessa intensificação, agora, associada a um discurso generalizado de democratização do acesso ao ensino superior às classes subalternas, por meio da expansão de vagas nos programas referidos anteriormente.

Porém, o que esse discurso democratizante esconde por trás desse ideário de neoliberalismo de Terceira Via é que não existe financiamento suficiente para a manutenção dessa oferta sem debilitar a qualidade e garantir a permanência aos filhos da classe subalterna. Portanto, trata-se, efetivamente, da redução dos recursos das universidades públicas.

Isso obriga os gestores das IES a buscarem novas alternativas de financiamentos para a manutenção das atividades das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), subsumindo as universidades públicas à lógica das ideologias neoliberais como: "eficiência", "racionalização", "*accountability*" modernização" e "democratização".

As formas alternativas de financiamentos se materializam de duas maneiras:

> [...] de um lado, na mudança e/ou **intensificação do trabalho do professor** dessas universidades por meio da prestação de serviços, das parcerias público-privadas, dos fundos setoriais, da inovação tecnológica; de outro, em **programas sociais de caráter compensatório**, como: o da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e outros programas de Educação a Distância; o Programa Universidade para Todos (ProUni), agora associado a Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies); o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), inspirado no Processo de Bolonha e imposto de forma persuasiva, e por pressão financeira, somente às IFES, em 2007, e que, entre outros dispositivos, dobra o número de vagas, nestas; a Escola de Gestores, especialmente etc. (SILVA JUNIOR; SGUISSARD; SILVA, 2010, p. 21, grifos nossos)

Identificou-se um descompasso entre a expansão das matrículas, as funções docentes e o financiamento público. Os autores analisaram o período entre 1995 e 2005, e identificaram uma redução de 30% do financiamento estatal para as instituições

federais, sendo que houve um crescimento significativo das matrículas na ordem de 40% e um crescimento das funções docentes de aproximadamente 11% (SILVA JUNIOR; SGUISSARD; SILVA, 2010). Esse descompasso ocorre até os dias atuais, o que reflete as orientações das reformas institucionais em geral e as alterações ocorridas no ensino superior.

Em síntese, a relação entre os programas ProUni, REUNI e UAB, implementados durante o governo Lula da Silva, revelam uma tendência geral, que é, de fato, "a redução do papel do Estado brasileiro no financiamento das instituições de educação superior, ao lado de um incentivo velado à privatização e internacionalização desse nível educacional" (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 21), fruto da "exitosa" contrarreforma do Estado brasileiro, que permitiu o uso do fundo público.

Essa contrarreforma hegemonizada pelo capital representou, no âmbito da educação superior, uma reforma consentida pelo capital, conforme afirma Lima,

> [...] no governo FHC o Brasil vivenciou mais uma face da "antirreforma" universitária, ou da reforma universitária consentida pelo capital. Somado ao crescente empresariamento da educação superior, esse governo ampliou a privatização interna das universidades públicas brasileiras, ambos sob a **aparência de democratização do acesso à educação**. Estes eixos políticos e pedagógicos foram, e continuam sendo, configurados como as estratégias fundamentais da reformulação da educação superior brasileira em curso no Brasil, a ser aprofundada na terceira fase da contrarrevolução neoliberal, sob a condução do governo Lula da Silva. (LIMA, 2007, p. 152, grifos nossos)

A aparência de democratização do acesso à educação, na essência, trata-se da contrarreforma implementada pelo governo Lula da Silva, além de demonstrar uma plena continuidade às políticas do neoliberalismo da Terceira Via, incipientemente iniciadas pelo governo FHC. O Governo Lula legitimou a "herança maldita" de aprofundamento da privatização do ensino superior e de massificação da educação a distancia. Os cursos de graduação mais atingidos por essa "herança maldita" foram os cursos de pedagogia e licenciaturas em geral, por serem caracterizados como cursos de fácil oferta (GIOLO, 2008).

Evangelista (2012) destaca duas heranças fundamentais de Cardoso e continuadas por Lula e Dilma: a primeira se manifesta no crescimento das matrículas no ensino superior privado, inclusive com financiamento através de concessões de bolsas de estudos; e a segunda se refere à política de expansão das matrículas nos cursos de licenciaturas, predominante em instituições privadas e na modalidade de Educação a Distância. Ressalta-se que o governo Lula foi mais pródigo na massificação da formação docente, mas não necessariamente melhor.

As reformas levadas a cabo pelos governos brasileiros obedeceram às principais diretrizes e às recomendações dos organismos multilaterais, adotadas pelos diversos países de acordo com sua posição na divisão internacional do trabalho no sistema capitalista.

A requalificação do trabalho em países periféricos não se destina ao trabalho complexo ou, ainda, à formação de trabalhadores para o desenvolvimento de tecnologias de ponta. Pelo contrário, a prioridade está na formação do trabalho simples e daí se justifica a orientação do Banco Mundial, da UNESCO e da OCDE àqueles países, para priorizarem a educação básica.

Os Organismos Internacionais vêm afirmando a tese de que os países "em desenvolvimento" devem investir centralmente na educação básica, tendo em vista seu retorno social e, consequentemente, o desinvestimento público no ensino superior público. Esse ideário abre as janelas das universidades públicas para a submissão à racionalidade burguesa para "tornar mais 'equânime' a concorrência entre as instituições privadas e públicas" (RODRIGUES, 2007, p. 86). Essa submissão foi consolidada nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, que reafirmou a educação superior enquanto mercadoria e adequada às conveniências da política neoliberal.

CAPÍTULO 2. A RELAÇÃO OCDE E BRASIL: IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, argumentamos que as políticas educacionais da OCDE são processadas através das políticas de emulação entre os diferentes sistemas de ensino, como acontece no cenário mundial. O conceito básico destas é aplicar a lógica "modernizar para não ficar para trás" (FREITAS; CARVALHO, 2016, p. 4).

Essa lógica se encaixa de uma maneira particular na racionalidade neoliberal, haja vista a capacidade de se adaptar às realidades diversas dos sistemas de ensino, porém, mantendo uma padronização no processo de regulação. É sob essa lógica que a OCDE visa à implementação de sua hegemonia pelo consenso ativo na mobilização do conhecimento e da comparação dos resultados educacionais entre os países membros.

A ênfase deste estudo está no esforço de compreender a adaptação, a operação e a organização da educação, e, especificamente, da Formação de Professores, quando estes são submetidos à supervisão multilateral, às recomendações internacionais e à governança suave.

Destacamos, também, a ênfase dada aos programas que regulam a educação em nível global, que se manifesta pela governança pelos dados estatíticos que servem de subsídios para as pressões externas da OCDE sobre as políticas educacionais, que implicam intervenções diretamente no trabaho docente e na sua formação, reafirmando a protagonismo docente neste contexto de neoliberalismo de Terceira Via.

2.1 A OCDE: UM APARELHO DE HEGEMONIA PARA A GOVERNANÇA GLOBAL

A OCDE é um aparelho de hegemonia global que difunde as ideologias do neoliberalismo. A organização tem vocação de exercer influência através de mecanismos de controle indireto a partir dos mecanismos de governança global que são a "construção de consensos" e a "pressão por pares".

Esse organismo internacional tem características peculiares como: "Entidade *sui generis*, sem vocação de participação global, misto de *think tank*, tribunal, foro de coordenação e aconselhamento de políticas nas mais diferentes áreas" (PINTO, 2000, p. 9).

Portanto, é um organismo internacional *sui generis* por não possuir mecanismos de controle diretos (financeiros e/ou militares), como outros organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização do Tratado do Atlântico Norte etc.), que concedem empréstimos ou prestam ajuda militar, a fim de exercer pressão sobre as políticas nacionais para a exigência de planos de austeridades ou de subordinação às ações dos países imperialistas.

A OCDE é um *think tank*[47] em virtude de sua atuação específica enquanto organização que produz recomendações para governos e para a sociedade em geral, dando instrumentalização técnico-política para decisões em diversas áreas de políticas públicas, como educação, saúde, segurança, gestão, meio ambiente, relações internacionais etc.

A OCDE conforma-se enquanto espaço em que a disputa pelo poder se materializa, primordialmente, no campo das ideologias, atuando na elaboração e na divulgação da concepção de mundo que fundamenta a racionalidade neoliberal, pelo exercício do poder *soft*, "termo que se refere às formas de poder baseadas em instrumentos de persuasão, em oposição aos meios de pressão que caracterizam o poder *hard"* (RIGOLIN; HAYASHI, 2013, p. 398).

Com sede em Paris[48], a OCDE surge como uma das mais importantes iniciativas políticas e econômicas que os Estados Unidos tiveram no pós-segunda guerra com a criação do Programa de Recuperação Europeia. Esse programa, chamado de Plano Marshal, mostrou-se rentável e eficaz para o projeto norte-americano de "por fim às barreiras comerciais e monetárias, oriundas do período da grande depressão do final dos anos 30" (PINTO, 2000, p. 13).

O objetivo Norte-americano era consolidar sua hegemonia enquanto potência imperialista mundial e auxiliar na reconstrução das economias dos países europeus devastados com a guerra, para evitar, sobretudo, o avanço da área de influência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Assim, os países do velho

[47] Rigolin e Hayashi (2013) elaboraram uma síntese sobre os *Think Tanks* de que são organizações que transitam em espaçoes sociais híbridos, orientados por diferentes tipos de expertises e atores coletivos formalmente institucionalizados, cuja razão de ser é influenciar políticas. Para tanto, os *think tanks* enquanto aparelhos de hegemonia, não possuem limites nítidos e rigidamente demarcados entre a sociedade civil e política, que podemos chamar de instituições híbridas, pois se vinculam intrinsecamente às direções da sociedade civil, mas sofrem influência da sociedade política constantemente.

[48] Precisamente no Château de la Muette, um castelo situado a oeste de Paris, com um estilo arquitetônico do século XVIII. Em 1948, tornou-se propriedade da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que, posteriormente, viria a ser a sede mundial da OCDE em 1961.

continente sofreram um processo de subordinação consentida à hegemonia política e econômica dos Estados Unidos.

No entanto, o Plano Marshall, sob a coordenação da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), mostrou-se insuficiente para a reconstrução da Europa, em virtude da incapacidade de lidar com uma série de mudanças estruturais e da gestão do sistema de pagamento das dívidas europeias, que, por um lado, ocasionou privilégios para alguns países e, por outro, descontentamentos dos menos desenvolvidos e/ou com menor influência.

> A repartição do plano Marshall, fundamental para o soerguimento das economias europeias, foi o principal objetivo de curto prazo da OECE. Ao estabelecer mecanismos de financiamento de importações essenciais, tinha como objetivo a retomada do crescimento econômico e posterior aumento do consumo das populações da Europa Ocidental. Essa repartição foi arbitrada e supervisionada pelos comitês técnicos da OECE, com a finalidade de assegurar o crescimento rápido da produção, em setores fundamentais como agricultura, transporte e siderurgia. (PINTO, 2000, p. 14)

Apesar do êxito parcial da finalidade da OECE de assegurar o rápido crescimento entre todos os membros, foi gerada uma crise de hegemonia que causou uma divisão em dois blocos de países membros. De um lado, estavam os países que constituíram o "Clube de Roma". Eles almejavam a criação de um mercado comum: Itália, França, Alemanha Ocidental, Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo. De outro lado, encontravam-se os países que constituíram a Associação Europeia de Livre Comércio: Áustria, Dinamarca, Grã-Bretanha, Noruega, Portugal, Suécia e Suíça.

Essa fragmentação revelou a disputa entre as frações dominantes pela hegemonia subordinada no interior da OECE e no interior do território europeu, visto que a hegemonia Norte-americana permaneceu inquestionável. O aprofundamento dessas disputas possibilitou a especulação da criação de mercados e organizações regionais multilaterais.

A partir das movimentações desses blocos internacionais, começou uma série de reuniões entre os principais líderes, compostas pela cúpula dos Estados Unidos, da França, do Reino Unido e da Alemanha Ocidental, que conformaram um novo bloco histórico conservador através de um pacto de dominação para manter o equilíbrio de poder que se configurou na cooperação transatlântica e significou também um pacto contra a URSS. No entanto, para o sucesso desse pacto contra a URSS, era necessária a inclusão de outros países (Japão e Finlândia), inclusive com baixo desenvolvimento industrial.

Com esse argumento, a Cúpula dos líderes mundiais chegou ao consenso do esgotamento dos objetivos da OECE e se consolidou com a criação oficial da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a manutenção do equilíbrio das frações hegemônicas, no dia 30 de setembro 1961.

Nesse sentido, a OCDE surgiu como uma organização dos "países desenvolvidos", pelas características de suas economias avançadas, predominantes nos setores da indústria e dos serviços. Atualmente, é constituída por 35 países membros[49], visto que outros países, fora da Europa, foram incorporados à OCDE, para além dos 20 países fundadores[50].

A estrutura[51] da OCDE mantém-se semelhante desde a sua antecessora OECE, sendo compreendida pelo Secretariado (geral e adjunto), pelas Diretorias, pelas Agências, pelos Centros de Pesquisas e pelos Comitês Especializados. Cada país membro pode indicar seus representantes aos organismos internos. Os comitês especializados reúnem-se para a criação e a avaliação de ideias e projetos que se concentram em diferentes áreas das políticas públicas: educação, economia, ciência, comércio, emprego, meio ambiente e mercados financeiros.

A função da OCDE é "a troca de informações e a consulta informal entre os países-membros, na busca de harmonização de práticas e legislações nacionais nas mais diferentes áreas das atividades socioeconômicas" (PINTO, 2000, p. 10). Essa função

[49] Membros efetivos até a presente data: Alemanha (1961), Austrália (1971), Áustria (1961), Bélgica (1961), Canadá (1961), Chile (2010), Coreia (1996), Dinamarca (1961), Eslováquia (2000), Eslovênia (2010), Espanha (1961), Estados Unidos (1961), Estônia (2010), Finlândia (1969), França (1961), Grécia (1961), Holanda (1961), Hungria (1996), Islândia (1961), Irlanda (1961), Israel (2010), Itália (1962), Japão (1964), Letônia (2016), Luxemburgo (1961), México (1994), Nova Zelândia (1973), Noruega (1961), Polônia (1996), Portugal (1961), República Tcheca (1995), Reino Unido (1961), Suécia (1961), Suíça (1961), Turquia (1961). A OCDE ainda tem relações de aproximações e parcerias com Rússia, Brasil, China, Indonésia e África do Sul (OCDE, 2017c).

[50] A adesão de novos membros se dá pelo processo de solicitação formal de ingresso por parte do país solicitante, em seguida, caso aceito pelo secretariado, o país passa por um período variável de aproximação junto à OCDE, através da implementação de suas decisões, recomendações, princípios e participação nos comitês e agências internas da OCDE. Após certo período, o país solicitante é avaliado, e a decisão de ingresso é tomada pelo secretariado geral. Esse processo é bem flexível, mas o essencial é como a OCDE atua através do consenso de suas recomendações e decisões. Nesse sentido, os membros da OCDE avaliam a atuação dos países solicitantes, segundo palavras da OCDE, "se atuam de maneira sustentável e responsável", isto é, se cooperam ou geram conflitos junto aos órgãos e comitês internos. Por exemplo, a Rússia tem negada sua solicitação de ingresso, participando somente de alguns comitês. E países como o Brasil, a China, a Indonésia e a África do Sul são tidos como "parceiros-chave [que] contribuem para o trabalho da OCDE de uma forma sustentada e abrangente" (OCDE, 2017a). O que se percebe é a tentativa de manutenção do equilíbrio de poder no interior da OCDE. Em maio de 2017, o Brasil solicitou a entrada formal a OCDE.

[51] No Ministério da Fazenda brasileiro, encontramos a descrição da estrutura da OCDE que "compreende o Secretariado Técnico, as Agências, os Centros de Pesquisa e cerca de 30 Comitês intergovernamentais especializados em temas variados de economia internacional e de políticas públicas, como comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, siderurgia, serviços, economia do trabalho, política ambiental e outros, dentro de um universo de aproximadamente 270 órgãos" (BRASIL, 2017j, não paginado).

torna a OCDE muito eficaz em comparação com outros Organismos Internacioanis, em virtude de suas recomendações de política serem passíveis de seguimento mesmo por países não membros, em consequência de a organização representar os principais países industrializados do mundo que entram em "consenso" sobre determinado tema.

A efetivação desse "consenso" entre os países e da capacidade de influenciar decisores políticos e governos expressa a compreensão da gestão global sobre temas relevantes para a perpetuação da hegemonia neoliberal vigente, que é chamada de *Governance* pelos intelectuais do capital.

A Governança global é um sistema de ordenamentos que só tem valor quando é aceito pela maioria dos subalternos ou, pelo menos, por seus atores mais poderosos. A governança é um tanto mais eficaz quando relacionada ao convencimento das funções inerentes à gestão global.

Porém, nos anos 1990, essa *Governance* da OCDE foi questionada por Brasil e China pela ausência de envolvimento e participação política das potências ditas "emergentes"[52]. Nesse sentido, foi possível verificar uma mudança na participação dos países emergentes na organização, com a entrada do México, em 1994, e do Chile, da Estônia, de Israel e da Eslovênia em 2010. A OCDE assumiu uma parte importante da tarefa destinada ao "moderno príncipe" neoliberal que se dedica a "ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2016, p. 18), isto é, da concepção de mundo neoliberal.

É importante destacar que os secretários gerais da OCDE [53] estiveram intrinsecamente vinculados à gestão estratégica da economia mundial e das finanças, na qualidade de intelectuais orgânicos do capital que representavam os interesses da fração dominante do capital financeiro. No entendimento da OCDE, o princípio básico era de que as informações e os conhecimentos científicos obtidos por esses intelectuais orgânicos representavam uma forma privilegiada de poder.

---

[52] Esses países viriam, posteriormente, a conformar os BRICS (Brasil, Rússia, China, China e África do Sul), que se tornaram um bloco econômico não formalizado de países ditos "emergentes", que, de certa forma, foram "excluídos" da OCDE.

[53] A OCDE teve apenas cinco secretários gerais, sendo o primeiro o dinamarquês Thorkil Kristensen (1961-1969), fundador do Instituto Copenhagen para Futures Studies (CIFS), um *think tank* internacional que realiza pesquisas sobre as economias e as finanças globais. O segundo secretário foi o holandês Emile Van Lennep (1969-1984) que, no período anterior (1951-1969), era o oficial holandês mais graduado do Ministério das Finanças. O terceiro foi o francês Jean-François Paye (1984-1996), que se tornou, em 1979, Diretor de Economia e Finanças do Ministério das Relações Exteriores da França e membro do conselho de um importante *think tank* liberal político francês, a Fundação para a Inovação Política. O quarto foi o secretário canadense Donald J. Johnston (1996-2006), ministro da gestão do serviço e do Presidente do Conselho do Tesouro do Canadá, no período entre 1980 e 1982 e depois ministro do Desenvolvimento Econômico e Regional 1982-1984 (OCDE, 2017b). E o atual presidente Ángel Gurría.

Desde 2006, o mandatário geral da OCDE é Ángel Gurría, mexicano, graduado em Economia pela *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), foi secretário de relações exteriores do México, depois foi secretário da Fazenda e do crédito público mexicano (1998-2000). Cargo este que, segundo a OCDE, conferiu-lhe destaque, em virtude do enfrentamento da crise generalizada e da implementação de um plano de austeridade no México (OCDE, 2017b).

A OCDE, com a ascensão do mexicano Gurría, demonstrou sua tentativa de aproximação aos países "emergentes" e, principalmente, um sentido de aumentar a flexibilidade da organização para intervir na América Latina e ampliar seu raio de influência na política, na economia, no meio ambiente, na educação e na produção do conhecimento.

A missão atribuída pelos países imperialistas da OCDE consistia em atualizar a organização para atender à plataforma neoliberal frente à hegemonia do capital financeiro internacional. Essa missão antiga referia-se ao processo de reforma interna e de modernização, algo que outros organismos internacionais conseguiram realizar na transição para o neoliberalismo de maneira mais ágil.

A crise do "consenso keynesiano" atingiu a finalidade de existência da OCDE, que era o Estado de bem-estar social, e colocou em xeque a OCDE de conjunto, perante os países imperialistas e a classe dominante vinculada ao capital financeiro.

A tarefa de Gurría era reinventar a OCDE frente à nova Ordem do Capital e às demandas da reestruturação das relações capitalistas, uma das saídas encontradas foi a adesão ao neoliberalismo de Terceira Via. O documento *Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades* (OCDE, 2004) representou a consolidação do processo de transformação da OCDE para a inserção nessa nova ordem de hegemonia neoliberal.

Essa consolidação da OCDE se traduz na gestão intergovernamental pelos países imperialistas na perspectiva de minimizar os conflitos de interesses, a fim de melhor gerenciar os elementos de continuidade e de rupturas dentro das margens do modo de produção capitalista.

Nesse aspecto, atua na construção de consensos internacionais em diferentes setores da sociedade, com recomendações que fortaleçam a confiança dos mercados financeiros nos países membros e parceiros-chave. Por exemplo, as recomendações para o Brasil durante a primeira década do século XXI: "O ajuste fiscal e a política monetária mais rigorosa" (OCDE, 2015a).

Essas recomendações vêm, geralmente, sucedidas de uma tergiversação de cunho social próprio de neoliberalismo de Terceira Via: "fortalecer seu notável **progresso social** e econômico implementando as reformas estruturais necessárias para elevar, de modo sustentável, os padrões de vida de todos" (OCDE, 2015a, p. 3, grifo nosso).

No entanto, tais recomendações não são exclusividade da economia brasileira, mas padronizações para o conjunto de países membros da OCDE e sob sua influência. Elas são sistematizadas em relatórios[54] (produzidos por seus *Expertises* com dados concretos da realidade) como forma de controle e de persuasão da cultura e de valores neoliberais, através da comparação entre os países, que é chamada de "pressão por pares".

Os relatórios trazem elementos de caracterização (indicadores de performance, monitoração, orientação para a política, colaboração e parceria) em uma escala global e que, portanto, passam a ser parâmetro para os países em crise ou atrasados economicamente.

Para Carvalho, essa é a capacidade da OCDE, enquanto ator político "independente", de desenvolver e dar forma às decisões políticas que se revelam em duas modalidades:

> [...] através de uma **governança pela "coordenação"**, fazendo convergir actores diversos em iniciativas comuns, como conferências ou projectos; através da "**formação de opinião**", mediante um trabalho de produção de visões e de valores, de modelos e conceitos, que lhe permite iniciar e influenciar os discursos nacionais. (CARVALHO, 2009, p. 1016, grifos nossos)

A regulação em caso de recusa das recomendações pelos países é tratada segundo essas duas modalidades que se configuram como formas indiretas de ações normativas. Ressaltando que as recomendações são compromissos facultativos que permitem uma adaptabilidade e uma flexibilidade aos dispositivos normativos adaptados à volatividade das relações econômicas internacionais de cada país.

[54] Ferreira (2011, p. 71) afirma que a "OCDE se empenhou em preservar estatísticas confiáveis sobre o quadro macroeconômico dos países-membros e implantou um sistema para acompanhar, de forma sistemática, as contas dos mesmos". Isto a torna uma das mais extensas e confiáveis fontes para comparação de dados estatísticos e sociais (economia, comércio, emprego, migração, educação, energia, saúde e meio ambiente). Esses dados conformam indicadores que permitem aos investidores avaliar os riscos dos investimentos, aferir a produtividade e a competitividade em determinados países e regiões. E, assim, assegurar práticas financeiras, administrativas, de comunicação e de gestão eficazes e eficientes, reduzindo as margens de riscos.

No entanto, conforme a afirmação de Pinto (2000, p. 30), “a quase totalidade das recomendações da Organização é posta em prática pela maioria dos seus membros [...] tendência que reitera o caráter consensual” e de governança suave da OCDE. Essa governança suave se manifesta a partir da revisão pelos pares e das análises para alcançar os métodos para a governança global, com o envolvimento dos países membros e de seus governos.

Nesse sentido, a OCDE representa a forma de liderança do modelo mais avançado da cultura de uma época, servindo de um protótipo, que deve ser emulado para todas as sociedades. A OCDE postula-se como a criadora de consenso neoliberal através da adaptação à globalização e da hegemonização da racionalidade neoliberal.

Essa é a forma com que a OCDE exerce a hegemonia a serviço dos países imperialistas, pelo convencimento, mais do que pela força, no sentido ampliado de Estado. Visto que o Estado ampliado se vale do convencimento ideológico e da coerção para exercer o papel hegemônico sobre a classe subalterna e perpetuar a classe dirigente e dominante, no âmbito do neoliberalismo de Terceira Via.

A direção e o domínio que a OCDE almeja exercer sobre toda a sociedade manifestam-se tanto pela construção do consenso econômico e político quanto pelo consenso intelectual e moral de seus valores enquanto universais. Essa é a síntese peculiar de dominação e de direção, um equilíbrio dinâmico entre força e consenso (GRAMSCI, 2016).

2.2 OCDE E BRASIL: A SUBALTERNIDADE CONSENTIDA

A partir da década de 1990, a OCDE começou um processo de abertura seletiva para países não membros, principalmente em virtude da derrocada dos Estados operários burocratizados (fim da Guerra Fria) e da eminente hegemonia do capital financeiro.

Esse processo correspondia ao diálogo com as economias emergentes, com grandes potenciais econômicos e com as economias mais fortes do Leste Europeu (Polônia, Hungria, República Tcheca, Eslováquia e, com menos atenção, a Rússia), que passava pelo período de transição, portanto, era necessário acelerá-la, para moldá-los ao novo modelo econômico.

Para além dos países do Leste Europeu, a OCDE abriu diálogo também com países da Ásia (Hong Kong, Coreia, Malásia, Cingapura, Taiwan, Tailândia) com

economias ditas dinâmicas, além de países da América Latina (México, Chile, Brasil e Argentina), que tinham um maior peso econômico e passaram por um processo virtuoso de contrarreformas através da estabilização, da liberalização e da reestruturação econômica, fruto do *Consenso de Washington*.

Essa abertura teve como finalidade compreender melhor as relações econômicas em sua área de influência e as economias emergentes e dinâmicas. Nesse aspecto, sinalizamos que a OCDE buscou ampliar sua área de influência, intervindo na formulação de políticas dos países participantes. Para isso, utilizou vários mecanismos, estabeleceu relação de cooperação técnica, seminários intergovernamentais, fóruns de economias emergentes, programas de trabalho bilaterais com os países. A aproximação com países não membros se efetivou, inicialmente, na condição de observadores junto aos comitês internos da Organização.

A primeira tentativa de aproximação da OCDE com o Brasil foi em 1978, em decorrência do papel estratégico que o Brasil cumpria no setor siderúrgico mundial. Quando da criação do Comitê do Aço da OCDE, a organização fez o convite ao Brasil, que o recusou de imediato, em virtude de o setor da siderurgia nacional ser exclusivamente estatal.

Em 1986, a OCDE, com o processo de abertura da Organização, e para conhecer melhor um dos futuros candidatos a membros, enviou uma "missão" técnica ao país. Mas a OCDE tinha um especial interesse no Brasil, pelo seu papel na economia mundial e pela liderança regional que o país exercia na América do Sul.

Assim, estabeleceu uma série de contatos com diversas instituições, como os Ministérios: o Ministério da Reforma do Estado (MRE), o Ministério de Minas e Energia (MME), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Ministério da Fazenda (MF), o Banco Central do Brasil (Bacen) e a Secretaria de Estado e Planejamento (Seplan). E, também, as Universidades (Pontifícia Universidade Católica e Universidade Federal do Rio de Janeiro). Até então, a relação entre Brasil e OCDE era pouco expressiva, quando, em 1991, o Brasil enviou um grupo de trabalho cunhado de "missão brasileira à OCDE" (PINTO, 2000).

Essa expedição teve como objetivos, conforme Pinto (2000, p. 97) "levantar informações, avaliar as reais dimensões do processo de admissão de novos membros e examinar o funcionamento dos principais órgãos que compõem a OCDE".

O período da expedição coincidiu, não por coincidência, com o processo de abertura política e econômica brasileira, iniciado com o Governo Fernando Collor, e

teve continuidade com o Governo Fernando Henrique Cardoso. Processo este de neoliberalização da economia brasileira. Então, nessa visita, o Brasil expôs suas intenções de estabelecer vínculos mais sólidos de colaboração com a OCDE, que denominamos relação de subalternidade consentida.

Pinto (2000, p. 98) destaca dois aspectos fundamentais para a aproximação bilateral entre Brasil e OCDE, por meio de um "'processo complexo de aproximação, conhecimento mútuo e superação de resistências' e ao apontar que as áreas escolhidas para participação 'deveriam contar com pessoal na administração brasileira com capacidade de atuação na OCDE'".

O Brasil enviou, em 1992, um documento expondo suas áreas de interesse (Departamento Econômico, Comitê de Revisão Econômica e de Desenvolvimento, Comitê de Administração Pública, Comitê de Indústria, Comitê do Aço e Comitê do Meio Ambiente). O governo brasileiro priorizou os Comitês que tinham como finalidade a troca de informações e conhecimento, sem quaisquer exigências de alterações na legislação local.

A OCDE sempre teve interesse na participação do Brasil no Comitê do Aço, que foi prontamente aceita, inclusive com a indicação de membro na condição plena, haja vista a importância e o papel que o Brasil tinha nesse setor. O conselho da OCDE também autorizou os comitês de Meio Ambiente, de Indústria e da Administração Pública. Pinto (2000) relata que a abertura da participação do Brasil em outros Comitês estava condicionada à aceitação de participar do Comitê do Aço, no qual ingressou em 1996.

Em 2007, ao final do primeiro governo Lula da Silva, o Brasil estabeleceu um novo acordo que objetivou aprofundar o relacionamento com esse aparelho de hegemonia. Naquela conjuntura, a Organização atribuía ao Brasil um papel de Parceiro-chave juntamente com outros países, como China, Índia, Indonésia e África do Sul. Ao longo desses últimos 20 anos, o Brasil tem avançado no processo de aproximação da OCDE, participando de diversos Comitês e de outros órgãos. Em maio de 2017, o Brasil solicitou a entrada formal na OCDE[55].

[55] Segundo publicado no site da Reuters Brasil, no dia 30 de maio de 2017, o Brasil apresentou solicitação formal para se juntar à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O pedido ocorre num momento em que o governo do presidente Michel Temer enfrenta grave crise política com denúncias de envolvimento direto em corrupção e obstrução da justiça. Temer espera que a adesão à OCDE ajude a atrair investimento estrangeiro ao país, que luta para sair da pior recessão da história, disseram duas fontes do governo (REUTERS, 2017). Curioso é que em plena semana do escândalo envolvendo o Presidente Michel e o dono da maior multinacional de frigorífico de carnes, o

O Brasil atua nos comitês da OCDE em duas condições: *status* de associado e *status* de participante. Com o *status* de associado, atua como vice-presidente do Conselho de Administração do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); como vice-presidente do Comitê do Aço; do Grupo de Trabalho sobre Corrupção em Transações Comerciais Internacionais; do Conselho de Administração do Centro de Desenvolvimento; da Reunião do Comitê de Investimento em sessão alargada para o trabalho relacionado à Declaração sobre Investimento Internacional e Empresas Multinacionais e Instrumentos relacionados / participante apenas do Comitê de Investimentos; dos Organismos relacionados com a Reunião Conjunta do Comitê de Produtos Químicos e do Grupo de Trabalho sobre Produtos Químicos, Pesticidas e Biotecnologia; do Projeto sobre a Erosão da Base Tributária e Transferência de Lucros; do Projeto "Liberdade de Investimento" do Comitê de Investimentos; e do Fórum Global sobre Transparência e Troca de Informações para Fins Fiscais (OCDE, 2015b; OCDE 2015a).

Atua com o *status* de participante nos seguintes órgãos: Conselho de Administração do Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI); Comitê de Economia Digital; Comitê de Indústria, Inovação e Empreendedorismo; Comitê de Políticas Científicas e Tecnológicas; Comitê de Defesa da Concorrência; Comitê de Governança Pública; Comitê de Política Regulatória; Comitê de Comércio, exceto o Grupo de Trabalho sobre os Créditos à Exportação e Garantias de Crédito (convidado); Comitê de Agricultura e seus órgãos subsidiários, exceto o Grupo de Trabalho Conjunto de Agricultura e Meio Ambiente (convidado); Grupo de Trabalho sobre Segurança de Produtos para o Consumidor do Comitê de Políticas para o Consumidor; Comitê de Estatística; Comitê de Investimentos; e Grupo de Trabalho sobre Pensões Privadas (OCDE, 2015b).

Ferreira (2011) destaca que, com *status* de não membro, na condição de observador, o Brasil dispõe de poucos direitos. Isso interfere no papel decisório do país, que fica reduzido nas tomadas de decisões dentro do Organismo. É favorecido por ter acesso a informações e dados privilegiados dos comitês, no entanto, é obrigado a fornecer dados nacionais quando solicitado.

---

presidente envia o pedido de adesão formal à OCDE. No entanto, isso parece mais uma atitude desesperada para se salvar das graves denúncias que o atingem e conseguir apoio de uma fração da burguesia internacional.

Fátima Faro, especialista em comércio exterior, em entrevista concedida à repórter Mariana Branco da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), analisou a condição do Brasil enquanto observador na OCDE e afirmou:

> [...] a OCDE trabalha muito com políticas públicas, tem bastante troca de experiências. Acredito que a intenção do Brasil é buscar nos países-membros informações que sejam úteis para seu desenvolvimento sustentável, fomentar a qualificação de mão de obra, o gasto público eficiente. (FARO apud BRANCO, 2015, não paginado)

Até então, o Brasil se sentia confortável com a troca de experiência e a pouca interferência na implementação das ações recomendadas pela OCDE, considerando pouco vantajosa a adesão formal à Organização. Conforme interpretação de Faro:

> É uma questão muito política, o Brasil não vê muita vantagem. Para entrar nesse tipo de organismo, o Brasil teria que abrir algumas vantagens para os membros. Não é interessante. Permanecer como parceiro é mais vantajoso – você tem a cooperação sem o ônus. (FARO apud BRANCO, 2015, não paginado)

O Governo brasileiro não via vantagens interessantes. A vantagem identificada na relação atual com a OCDE era o acesso às informações e aos relatórios produzidos pela OCDE. É importante ressaltar que a OCDE tem interesse direto no Brasil, em virtude do acesso aos dados do Estado brasileiro e da economia, para que possa produzir seus relatórios com dados mais confiáveis para os países imperialistas, as empresas multinacionais e os investidores financeiros.

Tal interesse se justifica em virtude do papel de submetrópole que o Brasil desempenha na América Latina e, ao mesmo tempo, de semicolônia e subalternidade na divisão internacional do trabalho (nas riquezas naturais: meio ambiente, aço, agronegócio e petróleo) frente aos países imperialistas que hegemonizam a OCDE.

Essa dupla finalidade com relação ao Brasil fazia com que, em 2015, a adesão do país fosse uma das prioridades para a OCDE. Conforme explicitou Gurría no último acordo assinado entre a OCDE e o Brasil, em que destaca a importância do Brasil com relação às perspectivas da economia mundial:

> Desde o ano 2000, a OCDE já fez estudos sobre educação, investimento, regulação, corrupção, agricultura e meio ambiente para o Brasil, entre outros temas. Muitos desses levantamentos foram realizados a pedido de integrantes do governo. O acordo que acabamos de assinar nos permitirá fazer pesquisas de forma mais estável e previsível. A relação do Brasil com a OCDE sempre foi caso a caso. Agora ela será mais planejada e constante. (OCDE, 2015b)

O Coordenador Geral da OCDE comemora o acordo firmado e a possibilidade de manter relações mais duradouras com o Brasil e afirma que, desde 2007, o Brasil foi convidado a ingressar como membro permanente da OCDE, e argumenta sobre os benefícios da sua entrada: "Fazer parte da OCDE mostra ao mercado que o país persegue as melhores práticas na administração pública" (OCDE, 2015b).

Essa relação demonstra a prioridade que a OCDE deu ao Brasil em relação aos demais países não membros. O Brasil entra numa fase de mais constância de cooperação técnica e aprofundamento de estudos desenvolvidos, impactando, sobretudo, as elaborações das políticas educacionais no país, como veremos no capítulo 3.

Na América do Sul, a OCDE já conta o Chile como membro permanente, no entanto, o que se percebe é o interesse da Organização em ampliar sua influência na América Latina a partir da entrada do Brasil, o que representaria uma maior subordinação da região aos países imperialistas com a adesão da economia mais pujante e dinâmica da região. Nesse sentido, Gurría afirma que "as portas da OCDE estão abertas ao Brasil" (OCDE, 2015b).

Gurría mantém um discurso afável sobre o Brasil e aparenta respeitar a "soberania" nacional da não entrada de imediato na Organização. E, assim, retoma o discurso sobre o papel da OCDE enquanto organização que preza pela boa governança e pela governança suave, quando reafirma seu *modus operandi*: "A OCDE não impõe condições. Não somos o Banco Mundial nem o Fundo Monetário Internacional, instituições que fazem exigências para conceder empréstimo. Nosso trabalho é discutir políticas públicas" (GURRÍA apud BARROS D., 2015, não paginado).

A discussão das políticas públicas, pela ótica da OCDE, representa o aperfeiçoamento do ambiente de investimentos, que significa apontar com segurança os melhores setores para os investimentos, visando melhorar o desempenho das corporações multinacionais na economia.

Portanto, a OCDE visa reduzir as incertezas regulatórias, aumentar a resiliência e equilibrar os riscos que deverão ser compartilhados entre o governo e o setor privado. Para o Brasil, essa discussão se traduz na eficiência dos gastos públicos e na melhor governança através do "crescimento sustentável, equilibrado e inclusivo" (OCDE, 2015b, p. 6), que reflete as políticas neoliberais de Terceira Via. Essas políticas combinam a ênfase nas contrarreformas fiscais com a eficiência das políticas focalizadas:

> As políticas sociais deverão ser fortalecidas para o cumprimento da agenda social do governo, priorizando os programas sociais considerados mais eficientes e conducentes ao acúmulo de capital humano, ao mesmo tempo em que se mantém a disciplina fiscal e se consolida o apoio da sociedade às reformas [...] com uma maior focalização dos gastos em favor dos mais pobres. (OCDE, 2006a, p. 12)

O Ministro da Fazenda Joaquim Levy, no Governo Dilma Rousseff, defendeu a participação do Brasil na Organização. Conforme suas palavras:

> A OCDE é um lugar onde as administrações públicas de diferentes países trocam experiências e informações. Isso também é algo que irá melhorar a qualidade do nosso setor público. Todo mundo quer ver mais eficiência no gasto público e melhor governança. Participar da OCDE também é uma maneira de fazer isso. (LEVY apud OCDE, 2015b, p. 7)

Nesse sentido, a participação do Brasil em inúmeros relatórios [56] tem sido recorrente na OCDE, que desempenha uma centralidade na edificação de estruturas públicas "eficientes" e de "boa governança" nos países da América Latina. Esses relatórios têm por finalidade "facilitar o diálogo entre parlamentares sobre a aprovação e a implementação de reformas. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador e México têm participado de reuniões da Rede" (OCDE, 2015b, p. 47).

Esses relatórios comprovam como ocorre a submissão do governo brasileiro ao processo de subalternização consentida diante das recomendações de contrarreforma do Estado. Essa submissão tem graves implicações, principalmente no setor público. As recomendações exigem a conformação de um *éthos* competitivo, visando aprimorar a governança pública, tornando-a um apêndice da retórica da "eficiência" e do "gerencialismo", próprios do setor privado.

Exigem, ainda, contrarreformas do Estado que visam à adaptação da sociedade a um consentimento particular de cultura e ideologia vinculada ao neoliberalismo de Terceira Via. A contrarreforma necessária ao Estado brasileiro, para a OCDE, tem por objetivos: ampliar a transparência e o controle social na prestação de serviços públicos; incorporar, nos processos de controle interno dos órgãos públicos, uma abordagem baseada no risco, promover elevados padrões de conduta para os agentes públicos federais (OCDE, 2011). O documento recomenda novas formas de controle e regulação

[56] "O trabalho foi precedido de três avaliações realizadas no Brasil, quanto ao Orçamento Público (2003), à Reforma Regulatória (2008) e à Gestão de Recursos Humanos no Governo (2010). Como participante ativo do Comitê de Governança Pública da OCDE (OECD Public Governance Committee), o Brasil desempenha um papel central na construção de estruturas públicas robustas de boa governança. Todos estes esforços contribuem para nossa meta comum de melhores políticas para melhores vidas" (OCDE, 2011, p. 4).

na gestão da aparelhagem estatal brasileira, a partir da preocupação da OCDE com a falta de confiança dos investidores no Brasil.

A partir desses relatórios, tornou-se evidente a preocupação da OCDE em minimizar os riscos dos investidores e estabelecer uma série de garantias que devem ser assumidas pelos países membros, como se a OCDE estabelecesse um "selo de bom devedor".

É interessante destacar a subordinação do Brasil, mesmo não sendo um membro permanente, em viabilizar as reformas neoliberais e seguir religiosamente as recomendações da OCDE, principalmente as que impactam diretamente nas áreas sociais, sob o mote do "aperfeiçoamento de programas sociais e educacionais" (BRASIL, 2015a, não paginado).

A subalternidade do Brasil é elogiada pela OCDE, em virtude da ambiciosa agenda de reformas[57] que o país implementa e da agilidade com que tais recomendações se transformam em prioridades políticas. Por exemplo, a celeridade das políticas de formação de professores implementadas a partir de 2007, fruto do relatório publicado em 2006 pela OCDE: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores Eficazes*. (OCDE, 2006b). Esse documento se tornou a diretriz para os desdobramentos das políticas de Formação de Professores pelo governo brasileiro, conforme constatado em estudos recentes (SOUZA T., 2009; FERREIRA, 2011).

Nesse sentido, a OCDE exerce sua hegemonia através da política de emulação que, centralmente, visa subordinar os países subalternizados (semicolônias e/ou em crise), para imitar as ações tidas exitosas dos países imperialistas, nos diversos setores da administração pública e econômica, por exemplo, no âmbito das políticas educacionais, com a regulação da educação através do PISA (OCDE), que funciona como *inputs* ou engrenagens eficientes e eficazes na implementação das recomendações dos organismos internacionais, no sentido de imitar os sistemas de ensino exitosos (por exemplo, Finlândia e Xangai).

Freitas R. (2015) denomina emulação virtuosa o processo de imitar os sistemas de ensino que possuem os melhores resultados no PISA. Trata-se de um discurso sedutor do papel da educação na integração no Projeto de Desenvolvimento Econômico e Social com uma nova roupagem para a Teoria do Capital Humano, com base nos

[57] O Brasil contribui fortemente para os bancos de dados estatísticos da OCDE e incentiva a ampla disponibilidade das informações e bancos de dados da OCDE para servidores públicos, pesquisadores e estudantes, por meio de um acordo específico que dá acesso ao iLibrary da OCDE para 200 instituições brasileiras (OCDE, 2015a, p. 03).

conceitos de empregabilidade, empreendedorismo, empresa de si mesmo, gestor de si mesmo, sujeito neoliberal e pedagogia do "aprender a aprender".

É nesse sentido que a Educação Básica recebe uma atenção especial dos organismos internacionais financiadores da educação. Na última década, a formação de professores da educação básica também recebeu essa atenção especial com certa "prioridade" no que se refere às políticas públicas no Brasil. Inúmeros são os documentos e as recomendações dos organismos internacionais tratando os professores como "protagonistas".

Concluímos esta subseção, ressaltando que a relação entre o Brasil e a OCDE caracteriza-se pela inserção subalternizada do Brasil à racionalidade neoliberal. Portanto, essa subalternização não deve ser entendida como uma simples exigência externa ou uma mera subordinação passiva, mas como o consentimento das frações da burguesia nacional, "disfarçado por um discurso de aceitação geral de pensamento único" (MELO, 2003, p. 3).

Assim, corroboramos o pensamento de Fernandes (1981) em sua análise sobre o desenvolvimento capitalista no Brasil ao afirmar que existe uma padronização do desenvolvimento dependente em termos econômicos, políticos e culturais em relação ao imperialismo.

Essa dependência se manifesta com a integração do país à economia capitalista mundial e ao sistema internacional de estados que se pautou por relações heteronômicas estabelecidas entre o Brasil e os países capitalistas da OCDE, que reflete, nos dias atuais, as alianças entre frações burguesas locais dominantes e a classe hegemônica internacional.

Fontes (2010), em debate mais recente, reafirma o papel do país nessa relação: ele não é de simples subalternidade ao capital internacional, mas subordina-se de maneira orgânica, articulada, concertada, estabelecida entre os interesses internos e externos do capital-imperialismo.

Arcary (2016) corrobora esse entendimento de Fontes, em virtude da posição híbrida do Brasil nas relações capitalistas internacionais, tanto de subordinação aos países imperialistas quanto de semi-imperialista diante de outros países da América Latina, sendo conveniente seu *status* na preservação da governança do capitalismo em nível global.

Para a OCDE, é de suma importância contar com a subalternidade consentida do Brasil, seja como membro permanente, seja como parceiro-chave, em virtude da sua

localização na ordem econômica e na divisão internacional do trabalho, tanto em nível mundial quanto no âmbito da América Latina. Porém, a relação mais constante e profunda entre OCDE e Brasil tem se manifestado no campo da Educação.

2.3 OCDE E EDUCAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA COOPERAÇÃO TÉCNICA COM O BRASIL

A OCDE produz um tipo especial de conhecimento com dados e informações elaborados por peritos que atuam na produção de análise de políticas públicas. No entanto, a aquisição e a distribuição desse conhecimento dependem das redes entre os países e as organizações que estabelecem relações com a OCDE. No âmbito da educação, o órgão interno da OCDE reponsável pela produção nesse setor, que, portanto, apresenta-se como um *think tank* "independente", é o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI).

O CERI está vinculado à Diretoria de Educação[58] da OCDE, que, na aparência, utiliza-se do discurso democrático de auxiliar os seus parceiros na melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência dos seus sistemas educacionais e de assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado ao longo da vida (FERREIRA, 2011).

Na essência, a OCDE elabora propostas no âmbito da educação "para subsumir a categoria docente utilizando a 'naturalização' da avaliação como estratégia de viabilizar uma contrarrevolução ao buscar formas de desarticular a categoria por dentro da sua ordem" (SOUZA T., 2009, p. 29).

A responsabilidade pelos principais programas educacionais da OCDE se concentra na Divisão de Análise e Indicadores que corresponde aos seguintes programas: Programa do Sistema de Indicadores da OCDE (INES); Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA), como o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning Internacional Survey-TALIS*, em inglês) e Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos (PIAAC) (OCDE, 2010, p. 1).

No entanto, a supervisão e a análise dos programas e dos setores no âmbito da educação, que são fundamentais para governança da OCDE, ficam sob a

[58] A diretoria de Educação está subdividida em três níveis administrativos: Divisão de Políticas de Educação, Divisão de Análise e Indicadores, Divisão de Infraestrutura e Gestão da Educação (OCDE, 2010).

responsabilidade do CERI, caracterizado como o cérebro da OCDE para a formulação das políticas educacionais (FERREIRA, 2011).

O Centro constitui-se no "espaço principal na formulação das políticas educacionais da OCDE, já que todos os trabalhos daquela Diretoria passam pelo Comitê Diretor do CERI, e este, depois de analisar relatórios, encaminha-os para o Conselho da Diretoria" (FERREIRA, 2011, p. 148).

Os relatórios passavam antes pela minuciosa e rigorosa análise técnica e política do CERI, que atuava como filtro ideológico da OCDE, em sua estratégia de manutenção da hegemonia neoliberal e a subordinação da educação aos interesses do capital.

O CERI atua enquanto filtro ideológico no sentido de alinhar o discurso de crescimento econômico à educação, atrelando-se ao projeto neoliberal de Terceira Via. Esse discurso busca edificar um consenso passivo em torno da "qualidade do ensino", da "formação profissional" e da "formação de capital humano" para a mundialização da educação (MELO, 2003; SOUZA T., 2009).

O CERI foi o primeiro órgão educacional criado pela OCDE e é o principal responsável pela produção e pela difusão das chamadas novas competências e da necessidade de inovação dos sistemas internacionais de educação. Além disso, o centro mobilizou os sistemas de ensino para responder aos problemas econômicos através de boas práticas (OCDE, 2011). Assim, as melhores práticas (*best practices*) tornaram-se o principal instrumento de emulação dos sistemas de educação e práticas educacionais (FREITAS R., 2015).

Todos os países membros da OCDE participam do CERI, o Brasil participa na condição de convidado. O Conselho do CERI se reúne duas vezes por ano e, a cada biênio, elabora o programa de trabalho para o próximo período, em que todos se comprometem com sua efetividade. Os principais resultados concretos do CERI são publicados nos relatórios "Panorama da educação" (*Education at a Glance*) (OCDE, 2017b) e divulgados regularmente.

Nas últimas décadas do século XX, as intervenções do CERI se concentraram nas temáticas das competências educacionais para a inovação da gestão da educação (OCDE, 2011). O centro também proporcionou um fórum para o intercâmbio e a troca de informações entre os países sobre o tema de programas de educação.

Os principais projetos da organização para a educação foram: a igualdade de oportunidades educativas; a educação permanente, como uma estratégia para a aprendizagem ao longo da vida; a integração das crianças com deficiência na escola; d)

os cuidados na primeira infância e na educação; a inovação na gestão escolar; a escola criativa; a inovação no ensino superior.

Esses projetos transformaram-se em três publicações principais: "Educação Recorrente: uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida" (*Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*) (OCDE, 1973); "A educação do adolescente com deficiência – Integração na escola do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional em Paris" (*The Education of the Handicapped Adolescent – Integration in the School Center for Educational Research and Innovation Paris*) (COHEN, 1982) e as "Novas Tecnologias da Informação: um Desafio para a Educação" (*New Information Technologies: a Challenge for Education* (OCDE, 1986).

Os subsídios contidos nesses documentos apresentam uma aproximação com as recomendações contidas no relatório da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente por vários organismos internacionais, entre eles, UNESCO, UNICEF, PNUD, BM (BANCO MUNDIAL, 1995).

Leher submete à crítica esse discurso que coloca a educação como redentora dos males sociais. Isto é, a educação torna-se um importante motor de crescimento e desenvolvimento e para o alívio da pobreza, sobretudo, mais um insumo para enfrentar as crises da economia global da atualidade (LEHER, 1999).

Na verdade, esse discurso visa justificar as contrarreformas na área da educação, com a finalidade de aprofundar o projeto neoliberal de Terceira Via como um dique de contenção à ruptura da hegemonia burguesa. Para tanto, utiliza-se da "manutenção da dualidade estrutural do ensino para aprofundar a alienação dos trabalhadores, obtendo, assim, o consentimento passivo e ativo da classe" (SOUZA T., 2009, p. 56).

O CERI visa auxiliar na *governance* da Educação para os desafios atuais que enfrentam os sistemas de ensino em tempos neoliberais, a partir do horizonte da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado. Este se trasveste no discurso pseudodemocrático da melhoria da qualidade dos professores, do ensino e da aprendizagem, que proporciona aos alunos o conhecimento e as competências necessárias no século XXI, que foram sistematizados no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, encomendado pela UNESCO e pela OCDE, sob a coordenação de Jacques Delors, em 1998.

Durante a década de 1970, no contexto de crise econômica, o CERI transformou o seu cenário das intervenções, reafirmando o duplo papel da educação, primeiramente,

como nova fronteira do mercado e enquanto um campo estratégico em potencial capaz de responder aos problemas econômicos (FREITAS R., 2015).

Nesse aspecto, o conceito "aprendizagem ao longo da vida" torna-se o principal *slogan* da educação, vinculado ao CERI/OCDE [59]. Esse conceito foi tratado com centralidade por Delors e, mais recentemente, vem subsidiando os inúmeros programas de formação de professores.

O conceito se tornou sinônimo de inovação e modernização, incorporado pelos países da OCDE, e pelo sistema de ensino de outros países, sendo tema constante das reuniões dos ministros de Educação que participam do comitê da Educação da OCDE. Desde 1996, tem sido tema recorrente no âmbito da OCDE, e foi amplificado pela incorporação do tema nas discussões da UNESCO e da Comissão Europeia.

No entanto, mesmo que a maioria dos países apoie a aprendizagem ao longo da vida [60] (OCDE, 2011), as atuais políticas são questionadas pelos organismos internacionais, em virtude das poucas ações desenvolvidas e implementadas pelos governos nacionais.

Freitas R. (2015) afirma que "a aprendizagem ao longo da vida" acabou por ser mais um lembrete das competências ou a necessidade de dominar os símbolos, técnicas e mecanismos da nova sociedade do desemprego, em vez de um conhecimento socialmente útil, à vida, à reflexão e à aprendizagem mediada. Visto que o CERI prioriza a captação regular e sistemática de dados estatísticos e indicadores, em que se permite uma lógica de racionalização e de desenvolvimento de novos modelos educativos da sociedade contemporânea.

Em 1988, o CERI avançou no processo de sistematização dos dados e concebeu os Indicadores dos Sistemas de Educação – *The Indicators of Education Systems* (INES). O INES é uma fonte autorizada de informações precisas e relevantes sobre educação em todo o mundo, pois fornece dados sobre o desempenho dos sistemas de

[59] "L'emergere dell'istruzione come nuova frontiera del mercato e come campo strategico potenziale, in grado di rispondere ai problemi economici, fece diventare il principale slogan dell'OCSE-CERI, negli ultimi decenni del XX secolo, l'apprendimento permanente, lifelonglearning" (FREITAS R., 2015, p. 49). Em Portugues, "O surgimento da educação como nova fronteira de mercado e como campo estratégico capaz de responder os problemas econômicos da sociedade, possibilitou surgir, nos últimos anos do século XX, como principal imperativo categórico da OCDE-CERI: o aprendizado e a educação nunca terão um fim, o aprendizado deverá ser permanente e durar toda a vida do individuo" (tradução nossa).

[60] A OCDE, em seu Comitê de educação, concentrou a aprendizagem ao longo da vida nos seguintes níveis: na educação da primeira infância, na formação inicial para a vida ativa e na aprendizagem de adultos. A UNESCO amplia essa perspectiva do conceito a todos os níveis, inclusive à formação de professores.

ensino em 34 países da OCDE e países não membros que integram o G20 (OCDE, 2012).

O INES é o responsável pela publicação anual do *Education at a Glance* (Panorama da Educação). Esse olhar comparativo da educação foi apresentado sistematizadamente pela primeira vez em 1992. A *Education at a Glance* tornou-se de grande importância no programa INES, pois possibilita a comparação global dos sistemas de ensino e instrumentaliza os decisores políticos (OCDE, 2012).

Essa instrumentalização permite que os dados do INES atuem na condição de catalisadores de contrarreformas e de pacotes de programas de políticas educacionais. Esses indicadores expressam e incorporam uma concepção de mundo da OCDE, que permite aos atores políticos dos países interiorizarem esse modo de pensar e agir, para que os indicadores sirvam de "espelhos" para a padronização e o controle da educação e da racionalidade política.

Segundo Maués, foi a partir desses indicadores que, na década de 1990, as escolas públicas começaram a ser criticadas e responsabilizadas pelo "insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho" (MAUÉS, 2003, p. 91). Essas demandas vinculavam a escola à necessidade de adaptar-se à nova racionalidade do mundo.

Nesse contexto, os professores sofreram profundas críticas e foram, de certo modo, responsabilizados por esse "fracasso" escolar. Para além da questão docente, os indicadores apontavam para a governança dos sistemas escolares, que diz respeito ao problema das lacunas encontradas nos sistemas de educação.

Por essa razão, a estratégia de aprender com a experiência dos outros tem se tornado uma prioridade nos projetos de CERI, conforme afirma Schleicher, em entrevista concedida à repórter Monica Weinberg, da Revista *Veja*, em que cita o exemplo dos chineses:

> Os chineses não demonstram constrangimentos em copiar o que funciona noutros países. Ao contrário: eles são movidos por isso. Em uma visita à China, tive um encontro com o ministro da Educação e ele me surpreendeu ao revelar profundo conhecimento sobre a realidade de algumas das melhores escolas do mundo, como as coreanas e finlandesas. Trata-se de algo raríssimo de ver em qualquer outro país. A China, evidentemente, ainda tem muito que melhorar na educação – mas avança a um ritmo veloz. (SCHLEICHER apud WEINBERG, 2008, não paginado)

Segundo o diretor do PISA Andreas Schleicher, esse processo de imitação exemplifica como um sistema educacional atrasado ou com resultados fracos pode se autorregular às políticas nacionais para melhorar os seus índices educacionais em comparações internacionais. A isto, Freitas R. (2015) chama "emulação virtuosa".

Esta é a intenção do CERI: formular instrumentos de comparações que permitam, além de produzir os sentidos e conteúdos para as políticas nacionais, estabelecer "um conjunto de regras para a regulação política dos reguladores das políticas" (CARVALHO, 2009, p. 1029).

A lógica, na concepção da OCDE, é aprender (imitar) sempre com os melhores resultados e divulgar suas boas práticas, este parece ser um dos principais propulsores do CERI (OCDE, 2017b). Esta lógica constitui-se na forma de regular "a educação pelo espelho do perito" (CARVALHO, 2009, p. 1009).

Para o autor, a imagem que o "espelho" reflete é propriamente um discurso de poder que atua por duas vias, tanto pela via da culpabilização e da responsabilização, quanto pela via positiva da esperança, do otimismo e da confiança na concretização de reforma que se difunda sobre os políticos e as políticas nacionais (CARVALHO, 2009, p. 1029-1030).

Os principais instrumentos de comparações atualmente desenvolvidos pela OCDE para a regulação da educação são: o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA – *Programme for International Student Assessment*) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*). No Brasil, o PISA e o Talis são desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base na cooperação técnica entre o Brasil e a OCDE.

O PISA é um mecanismo de avaliação comparada internacional das performances dos escolares que se afirmou, no decorrer das duas últimas décadas, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo. Carvalho (2009, p. 1013) afirma que o PISA "inscreve-se numa linhagem de estudos internacionais de avaliação comparada do rendimento dos escolares".

O PISA sucedeu o *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) no processo de medição do desempenho, dos conhecimentos e das habilidades dos alunos como forma de avaliação dos sistemas educativos. A IEA obteve o monopólio, por cerca de 30 anos, no campo dos estudos internacionais sobre as performances dos escolares. Durante a década de 1990, por pressão do governo dos

Estados Unidos, a IEA produziu quatro avaliações em grande escala, no âmbito internacional (CARVALHO, 2009; FREITAS R., 2015).

No entanto, em 1997, os ministros da educação dos países da OCDE decidiram iniciar um ciclo de avaliação da *performance* dos escolares que fosse distinto da avaliação da IEA. Então, na primavera de 2000, a OCDE realizou o primeiro processo avaliativo do PISA com a participação de 32 países, incluindo o Brasil (BRASIL, 2001d).

A entrada do PISA/OCDE em cena determinou o fim da centralidade da IEA, introduzindo rupturas numa "comunidade de prática" já consolidada, sem, contudo, pôr fim a uma tradição de projeto comparável de razão pragmática e caracterizável (CARVALHO, 2009).

O PISA foi criado para apurar as habilidades e as competências de jovens com 15 anos, com uma periodicidade de três anos, com ênfase nas regularidades das competências de letramento em matemática[61], da leitura e das ciências. É justamente a base nas competências de letramento que difere o PISA dos outros instrumentos de avaliação internacional. Para a OCDE "letramento é um processo que se desenvolve ao longo da vida" (OCDE, 2007b, p. 22), portanto, não se baseia no currículo escolar formal e estanque.

A OCDE argumenta que essa flexibilidade é parte das exigências da "sociedade de hoje", que se manifestam na capacidade interpretativa dos conhecimentos pelos jovens (BRASIL, 2001d). Segundo Freitas R. (2015), o objetivo fundamental do PISA é avaliar o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Esse conceito é apresentado no relatório PISA 2000 como uma das competências a ser avaliada:

> O Pisa considera que a escola não é capaz de ensinar aos alunos tudo o que eles precisam saber na vida adulta e que eles devem continuar a aprender além da escola. Para serem bons aprendizes ao longo da vida, os alunos devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou em grupo, e de superar as dificuldades no processo de aprendizagem [...] o questionário do Pisa 2000 estimula os alunos a falarem um pouco sobre sua forma particular de aprender. (BRASIL, 2001d, p. 21)

Para a OCDE, o conceito é abrangente a todas as disciplinas e áreas da cultura e educação, principalmente na aplicabilidade na resolução de problemas e tarefas

[61] "apurar em que medida os jovens escolarizados de 15 anos as utilizam para apreenderem e interpretarem diferentes tipos de materiais escritos, com os quais serão confrontados no seu dia a dia (literacia da leitura); as empregam na resolução de desafios e problemas matemáticos (literacia matemática) ou na compreensão e solução de situações e desafios científicos (literacia científica)" (CARVALHO, 2009, p. 1014-1015).

cotidianas por meio do conhecimento científico (FREITAS R., 2015). No entendimento de Carvalho, a razão do programa "é o governo da educação como factor gerador de vantagens na competição global e a capacidade dos sistemas educativos produzirem uma força de trabalho 'flexível', capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho" (CARVALHO, 2009, p. 1015). Reforçando, assim, a doutrina da inovação que funciona a favor da escola como formadora do sujeito neoliberal.

O PISA[62] contribuiu significativamente para a revitalização do papel da OCDE como um ator político global na educação pós Guerra Fria e de hegemonia do neoliberalismo. A divulgação e a audiência do PISA são amplificadas pela estrutura intergovernamental da OCDE, para além dos países membros.

Nesse sentido, o PISA, segundo Freitas R. (2015, p. 59) *"[...] è un importante fattore che permette la comprensione della capacità dell'esercizio del soft power*[63]" da OCDE. O PISA, enquanto *soft Power*, progride na conjuntura de uma nova política educativa da OCDE, assinalada pela bandeira da "monitorização da qualidade" (CARVALHO, 2009, p. 1015).

Souza T. (2009) identificou que, no Brasil, o PISA é desenvolvido no âmbito da cooperação técnica entre o país e a OCDE, sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[64] (INEP) desde 2000. Os dados e as estatísticas produzidas pelo PISA servem como marco de fundamentação e orientador das políticas de formação e regulação do trabalho docente (SOUZA T., 2009).

---

[62] Carvalho (2009) e Freitas R. (2015) explicitam que, no âmbito do trabalho da CERI/OCDE, a avaliação comparada não é nenhuma novidade, sendo que, o próprio PISA aflora no contexto do projeto INES (citado anteriormente), que foi desenvolvido durante a década de 1980. Ressaltam que o PISA apresenta uma vantagem, pois produz os seus próprios dados para a OCDE, isto é, não depende de dados produzidos por terceiros, como os sistemas nacionais. Além de determinar o quadro de questões e de orientações de acordo com seus interesses.

[63] "[...] é um importante fator que permite a compreensão da capacidade de exercício de *soft power*" (FREITAS R., 2015, p. 59, tradução nossa).

[64] A LDB, seguindo o processo de Contrarreforma do Estado e as recomendações dos organismos internacionais, trouxe uma mudança significativa na educação brasileira que foi "a exigência de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar e dos estabelecimentos de ensino, cabendo à União assegurar a sua realização em colaboração com os sistemas de ensino" (FERREIRA, 2011, P. 152). Essa exigência coube ao INEP, que, por meio da descentralização da gestão educacional, tornou-se "responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e por desenvolver e coordenar sistemas e projetos de avaliação educacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, configurando, então, como órgão responsável por realizar periodicamente levantamentos censitários e de avaliações nacionais" (FERREIRA, 2011, p. 152). À guisa de exemplificação, a autora cita alguns instrumentos de avaliação externa nacionais: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, IDEB. E internacional, como o PISA (FERREIRA, 2011).

Enfim, os relatórios são apresentados com a necessidade de os governos extraírem deles aprendizados políticos relativos à qualidade dos resultados da aprendizagem, da eficácia e da eficiência dos processos educativos e do impacto dos resultados na coesão social e econômica (OCDE, 2007b). Isto significa a necessidade de adequação à racionalidade neoliberal vinculada à OCDE. Para Ferreira (2011), o PISA é o portal de entrada nas políticas educacionais brasileiras da OCDE.

O Talis tem a finalidade de produzir dados e indicadores educacionais comparáveis internacionalmente sobre o âmbito de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores. A comparação de informações atualizadas que levam em conta o ponto de vista dos profissionais atuantes pode ajudar os países na revisão e na definição de políticas para o aprimoramento da profissão docente.

No ano de 2007, o Brasil participou da primeira rodada da pesquisa. O foco principal foi o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores das séries/anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017c).

A OCDE, a partir do desenvolvimento do Talis no Brasil, revelou a contradição referente às condições de trabalho dos professores em relação a outros países membros da OCDE. O Talis revelou, principalmente, que o professor no Brasil, "apesar de ter mais dias de ensino que seus pares nos países da OCDE, o salário mínimo inicial para professores no Brasil (US$ 10.375) é de apenas um terço da média da OCDE" (OCDE, 2015b, p. 27). Esses dados recentes do Talis evidenciam as condições de trabalho dos professores e de aprendizagem, o que facilita a intervenção da OCDE para a recomendação de políticas de aprimoramento do ensino.

Para Souza T. (2009), tais dados gerados pelo Talis desvelam a real intenção da avaliação do trabalho docente pela OCDE. Com esses dados em mãos, a OCDE pode recomendar ações e programas que auxiliem o Estado a descentralizar a política de modo a se tornar viável a modificação do ambiente escolar. Mas, sobretudo, a pesquisa Talis torna-se "uma estratégia de convencimento da categoria docente para estabelecer o consenso sobre o fato de a avaliação ser algo necessário e positivo" (SOUZA T., 2009, p. 249).

Com a estratégia de convencimento, o Talis se constitui como uma proposta de construção de um discurso que visa adaptar a capacidade de resiliência do trabalho docente às ideologias da educação ao longo da vida, da economia do conhecimento e da nova racionalidade da sociedade neoliberal. Essas ideologias se manifestam através da

regulação da padronização das escolas como um importante elemento para a recomposição da hegemonia dominante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Para a OCDE, o mais importante é o reconhecimento do PISA e do Talis como ponto de encontro indispensável para o debate e a decisão política concentrados em evidências científicas. Sem, contudo, ser a agência atuante na resolução direta dos problemas.

Esses dois dispositivos estão comprometidos com a construção de indicadores (*surveys* e relatórios) com finalidades semelhantes: fundamentar a capacidade constante de produção de inovação nos discursos políticos nacionais; auxiliar para a decisão política, pelo panorama da emulação como determinante na tomada de decisão, constituindo-se em referência básica para os principais programas educacionais dos Governos nacionais, sempre com argumento de "modernização" e "desenvolvimento".

Carvalho (2009) argumenta que esses mecanismos de comparação e estandardização mostram a realidade pelo reflexo do "espelho do perito". Mas esse espelho é muito mais que uma elementar devolução da realidade.

> A realidade devolvida pelo espelho compreende, articula e difunde regras acerca da educação, da escolarização e das relações entre estas e a economia e a sociedade, bem como mobiliza, estrutura e divulga modelos para a compreensão dessas "realidades". Um dos elementos centrais desta intervenção sobre as categorias de percepção reside no espelho que mostra cada um (cada país) na sua relação e na sua posição relativa a outros. (CARVALHO, 2009, p. 1029)

Assim, a OCDE constrói um espaço competitivo-cooperativo internacional numa linha temporal imaginária de comparação dos países. Essa comparação no âmbito de uma sociedade transnacional fragmenta-se a tal ponto que cria nos indivíduos (Alunos-PISA e Professores-Talis) uma expectativa de *performance* e de um quadro de exigências que interferem na totalidade da vida social. Essa interferência conta com a colaboração ativa dos Estados nacionais que, em conjunto com outras instituições, produzem regras concomitantes.

Dessa forma, a OCDE produz sentidos e conteúdos para as políticas nacionais, mas não só isso, "Ela produz também um conjunto de regras para a regulação política dos reguladores das políticas" (CARVALHO, 2009, p. 1029). Simultaneamente, essas comparações desenvolvem um discurso de poder contraditório entre culpabilização e responsabilização, constituindo "instrumentos para o exercício do governo e para o seu escrutínio a uma escala nacional" (CARVALHO, 2009, p. 1029).

O PISA e o Talis conformam recursos favoráveis para legitimar práticas e condutas dos políticos nacionais, que levam em consideração, de um lado, a factibilidade dos dados frente à realidade e, de outro, a "exterioridade face aos interesses de que esse tipo de saber é portador nas nossas sociedades" (CARVALHO, 2009, p. 1030).

A legitimação conformada pelos dados do PISA e do Talis serve como justificativa dos políticos para desenvolver ações no âmbito das políticas educacionais, porém, com a chancela de agências como a OCDE, portadora de *expertises*. Essa *expertise* expressa, supostamente, um conhecimento "independente" e "cosmopolita" que reflete a realidade educacional através da intervenção em atividades de "regulação política meditativa" e "inquisitiva", oriundas da própria OCDE, subdivididas em dois casos.

> No primeiro caso, as estruturas e processos de intervenção dos Estados modernos são debatidos por *experts*, e aí se fixam *standards* e se propõem modelos inovadores. No segundo caso, os Estados envolvidos dispõem-se a mostrar-se aos outros e a submeterem-se à examinação, através de auditorias, avaliações, *rankings*. (CARVALHO, 2009, p. 1016, grifos do autor)

Esse processo de submissão é exemplificado através do processo de hierarquização pelos resultados do PISA, conforme tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Resultado em Leitura do PISA: média geral e intervalo de confiança dos países

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda*	532	-
Nova Zelândia	529	521 a 537
Austrália	528	521 a 536
Irlanda	527	520 a 534
Coréia do Sul	525	518 a 532
Reino Unido	523	515 a 532
Japão	522	512 a 533
Suécia	516	511 a 521
Áustria	507	499 a 516
Bélgica	507	496 a 518
Islândia	507	500 a 514
Noruega	505	500 a 511
França	505	496 a 514
Estados Unidos	504	494 a 515
Dinamarca	497	491 a 503
Suíça	494	484 a 505
Espanha	493	486 a 499
República Checa	492	482 a 501
Itália	487	478 a 497
Alemanha	484	471 a 497
Liechtenstein	483	426 a 539
Hungria	480	468 a 492
Polônia	479	465 a 494
Grécia	474	462 a 485
Portugal	470	460 a 481
Federação Russa	462	454 a 470
Letônia	458	448 a 469
Luxemburgo	441	416 a 466
México	422	412 a 432
Brasil	396	389 a 404

Fonte: OCDE, 2007b.

A OCDE realiza a distribuição de estatísticas em três grupos de países. O primeiro, com resultados elevados em relação à média do conjunto de países que realizaram o PISA (Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica e Islândia).

O segundo grupo representa os países que estão na média dos países da OCDE (Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca e Suíça). E o terceiro é formado por países com resultados estatisticamente inferiores à média da OCDE (Espanha, República Tcheca, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil).

Esse processo de hierarquização é predominante nas práticas da OCDE de regulação por *soft power* (BIEBER; MARTENS, 2011) que se materializam pela "pressão pelos pares", através de construção de regras, de monitorização e de uma construção de agenda para as políticas educacionais.

No caso do PISA, a pressão pelos pares é exercida sobre os países do terceiro grupo que estão com indicadores abaixo da média dos países da OCDE, sobretudo, o Brasil, que está em último lugar. Schleicher (apud WEINBERG, 2008), do alto de sua cátedra, aconselha o Brasil a seguir o exemplo da China: "o Brasil precisa copiar práticas que dão certo em outros países para deixar de vez o grupo dos piores". Em entrevista recente à Revista Exame, o Diretor do PISA voltou a reafirmar seu *slogan*: "Brasil precisa copiar os melhores para vencer na educação" (SCHLEICHER apud FURLAN; STEFANO, 2016, p. 1).

No caso específico do Brasil, o resultado do PISA expôs a fragilidade do sistema educacional como um todo. O resultado pífio não foi surpresa para quem vive o cotidiano do "chão da escola", pois refletiu a situação fragilizada da educação brasileira. Para tanto, o resultado constituiu-se em instrumentos para construção do consenso, a partir do que Carvalho (2009) chama de "espelho do perito", em nome da qualidade da educação brasileira (SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

Esses resultados consubstanciaram a construção de um discurso de poder que buscou culpabilizar e responsabilizar os sujeitos envolvidos na educação. Eis que surge o principal personagem dessa tragédia nacional, o professor como responsável pela qualidade da educação do país.

Para os organismos internacionais, o parâmetro da qualidade da educação está centrado na aprendizagem dos alunos, que é condicionada à qualidade dos professores. Para os intelectuais orgânicos do Banco Mundial, Barbara Bruns e Javier Luque, a

qualidade dos professores é uma necessidade atual, que exige reformas das políticas docentes.

Assim, propõem "um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos" (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi).

A exigência de reformas das políticas docentes é exercida a partir dos resultados tenebrosos alcançados no PISA e ratificada pelos intelectuais orgânicos da OCDE e de outros organismos internacionais. Essa exigência de reformas faz com que o Brasil e outros países da América Latina busquem identificar as estratégias mais "eficazes" para melhorar a qualidade e os resultados de seus sistemas educacionais.

Existe um consenso construído pela OCDE e por outros organismos internacionais, governos nacionais e intelectuais orgânicos burgueses de que professores excelentes conformam o elemento essencial para uma reforma educacional eficaz.

Dessa forma, amplifica-se o discurso sobre a excelência da qualidade profissional ser vital não só para a prática educativa nas escolas e nas salas de aula, mas também para mudar e melhorar o sistema educacional. Para tanto, exige-se recrutar os melhores candidatos para as licenciaturas, treiná-los devidamente e dar a eles a oportunidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Essa é a lógica na qual os organismos internacionais querem nos fazer crer. Nisso reside a centralidade da OCDE de promover o debate político em torno da profissionalização dos professores.

Reconhecendo a delicadeza dos aspectos do processo de profissionalização, a OCDE realizou seminários em diversos países para coletar informações sobre as práticas exitosas no âmbito da formação e da qualificação dos professores. Assim surgiu o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006b), cujo objetivo é atrair, reter e desenvolver professores eficazes frente aos indesejáveis resultados no PISA, identificando, supostamente, a melhor forma de recompensar a qualidade do ensino e para incentivo à manutenção dos professores de qualidade.

Bruns e Luque (2014, p. 1) salientam que "os governos do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores sob um escrutínio cada vez maior". O Brasil e a América Latina não fogem à regra, inclusive, em determinados temas da política docente, "a região está na vanguarda da experiência global de

reforma" (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1). No terceiro capítulo deste estudo, versaremos melhor sobre as ações impactadas nas políticas docentes desenvolvidas no Brasil.

A OCDE recomenda aos Estados (com baixos indicadores no PISA) que a melhora na qualidade da educação básica efetive-se através da formação dos "professores eficazes", focalizando na formação inicial e na formação em serviço, por meio da pedagogia das competências e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta estratégica para a aprendizagem ao longo da vida (SOUZA T., 2009; FERREIRA, 2011). No próximo item, abordaremos o protagonismo da formação docente nesse contexto.

2.4 OCDE e PROTAGONISMO DOCENTE: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O Brasil incorporou para si a política da OCDE para o setor educacional, inicialmente com o PISA e posteriormente com o Talis, e outros mecanismos de comparação e padronização de educação, geridos pela organização. Essas políticas impactaram especialmente as agendas vinculadas à política de formação de professores, a partir do ano de 2007. A OCDE, através do CERI e de seus programas, elegeu o professor como protagonista das ações educativas, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da Educação nos países "em desenvolvimento" ou "emergentes", inclusive o Brasil.

Os professores são, para a OCDE, "protagonistas" da realização e da "eficácia" das contrarreformas educacionais. Nesse sentido, surgem inúmeros *slogans* como "um bom professor, um bom começo" ou "a profissão que pode mudar um país", divulgados pelos aparelhos de hegemonia para obter o consentimento da opinião pública. Esses *slogans* conformam discursos ideológicos que edificam consensos sobre a "responsabilização do professor pelo futuro do Brasil" (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 180).

Todo esse discurso em torno da profissão docente visa ao consentimento consciente e espontâneo de amplos setores das classes subalternas para o projeto educativo hegemônico da classe dominante, vinculando-a às "ações pretensamente 'humanizadoras' do capitalismo" (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 181).

Na OCDE, a vinculação da formação de professores com o projeto de educação hegemônico tornou-se mais evidente com o projeto "Atraindo, desenvolvendo e retendo

professores eficazes" (*Atracting, developing and retaining effective teachers*), que se iniciou na primavera de 2002, desenvolvido pelo Comitê de Educação da OCDE.

Esse projeto teve a colaboração de outros 10 organismos internacionais[65] e de 25 países[66]. Além de envolver dois outros comitês consultivos da OCDE: *Business and Industry Advisory Committee* (*BIAC*) e *Trade Union Advisory Committee* (*TUAC*), e mais de 150 intelectuais orgânicos vinculados aos aparelhos de hegemonia na área da educação e de diversos países, conforme nota anterior.

Nesse aspecto, buscou-se criar um consenso sobre o entendimento da existência de uma intrínseca articulação entre a estrutura socioeconômica do país e da qualidade do ensino, colocando a qualidade e o desempenho dos professores com impacto cada vez maior do econômico dos países. Esse impacto reafirma a educação enquanto campo estratégico capaz de responder aos problemas econômicos da sociedade e consolida as novas fronteiras do mercado para a educação.

Para lidar com a educação enquanto campo estratégico, ganha centralidade a questão docente. Nesse sentido, a OCDE modifica as finalidades das políticas para docentes: "ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes" (MCGAW, 2006, p. 3).

E para que os países pudessem enfrentar em melhores condições as dificuldades expostas pelos países membros, quais sejam: recrutar professores qualificados em número suficiente, suprir a escassez oculta de docentes e sanar a falta de eficiência dos professores.

O Projeto desenvolvido pela OCDE teve como produto o relatório publicado em inglês no ano de 2005. Em 2006, foi traduzido para o português e publicado pela Editora Moderna, com o título: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Esse foi um dos mais densos estudos sobre a política docente, tornando-se referência para as recomendações dos demais organismos internacionais e de parâmetro para as políticas docentes nacionais, principalmente na América Latina.

---

[65] O Conselho Europeu; a Comissão Europeia; a Fundação Europeia de Capacitação; Eurydice; a Associação Internacional para a Avaliação de Realizações Educacionais (ARE); a Organização Internacional do Trabalho (OIT); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Centro Europeu da UNESCO para a Educação Superior (CEPES); o Instituto Internacional da UNESCO para o Planejamento da Educação (IIPE); e o Banco Mundial (OCDE, 2006b).

[66] Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça.

Em nossa análise, por um lado, “Professores são importantes” trata-se de mais um *slogan* que se assemelha aos citados no início desta seção, que caracterizamos como uma aparência fenomênica do discurso de valorização da docência. Por outro, o subtítulo do relatório “atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” se aproxima do conteúdo real e dos objetivos da formação e da carreira docente, almejados pela OCDE enquanto consenso, qual seja: “a importância dos resultados da educação para o crescimento econômico e a competitividade, bem como a importância da qualidade do professor para os resultados da educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2).

Evangelista e Triches afirmam que esse consenso construído pelos organismos multilaterais, incluindo a OCDE, apresenta-se em duas faces: “de um lado, enaltece o docente e o responsabiliza pela ascensão social dos alunos e, de outro, articula seu desprestígio via discursos denegridores e sua desqualificação por meio de programas formativos aligeirados e pragmáticos” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 178).

Na essência, tal consenso, segundo as autoras, visa capturar a subjetividade e o sentido do trabalho do professor, o que é confirmado pela OCDE: “[...] oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (OCDE, 2006b, p. 8).

É esse amoldamento da força de trabalho docente que Evangelista (2009, 2010, 2014) caracteriza como *reconversão docente* e que Miranda (2011) analisa como a subsunção do trabalho docente à lógica do capital. Trata-se, pois, de uma das estratégias de preparo do professor para adaptá-lo ao projeto neoliberal, baseada na experiência de vários países da OCDE, bem como no Brasil.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais da OCDE acometem diretamente a figura do professor, atribuindo-lhe a tarefa de protagonista essencial do processo educacional, em que “os professores devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirecionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (OCDE, 2006b, p. 7). Esse protagonismo docente está na possibilidade de os professores moldarem o conjunto dos filhos das classes subalternas, sob o mote de transmitir o conhecimento com qualidade.

A escola, para a OCDE, deve submeter-se às pressões do neoliberalismo, adequando-se à nova razão do mundo, que ameaça o conjunto dos sistemas educativos a serem meros produtores de “capital humano” necessário aos empreendimentos neoliberais. Nesse sentido, a escola brasileira é intimada a “se integrar na grande

competição global das economias" (LAVAL, 2004, p. 189), sob os sofismas de *slogans* "modernizadores" ou de "qualidade".

Toda a pressão exercida sobre o sistema educativo tem implicações nas políticas para professores, conforme demonstra o quadro 2, elaborado pela OCDE, em que se resumem as principais diretrizes de políticas, de acordo com sua aplicação na profissão docente como um todo ou de maneira específica de professores ou de escolas.

Quadro 2: Principais diretrizes de políticas para a formação e trabalho docente

Objetivo de Políticas	Direcionado à profissão docente como um todo	Direcionado a tipos específicos de professores e escolas
Tornar a docência uma opção de carreira atraente	Melhorar a imagem e o *status* da docência Melhorar a competitividade salarial da docência Melhorar as condições de emprego Tirar partido de superabundância de professores	Ampliar a oferta de professores potenciais Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis Melhorar as condições de ingresso de novos professores Repensar as vantagens entre relação estudantes/professor e o salário médio do professor
Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores	Desenvolver os perfis dos professores Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva Aprovar programas para educação de professores Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores Melhorar experiências práticas Conceder certificação a novos professores Fortalecer programas de iniciação
Recrutar, selecionar e empregar professores	Utilizar formas de emprego mais flexíveis Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe Melhorar o fluxo de informações e o monitoramento do mercado de trabalho para professores	Ampliar os critérios de seleção de professores Tornar obrigatório o período de experiência Estimular maior mobilidade de professores
Reter nas escolas os professores eficazes	Avaliar e recompensar o ensino eficaz Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras Melhorar a liderança e o ambiente escolar Melhorar as condições de trabalho	Agir com relação a professores ineficazes Prover maior apoio a professores iniciantes Prover horário e condições de trabalho mais flexíveis
Desenvolver e implementar políticas para professores	Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional Melhorar a base de conhecimentos em apoio às políticas docentes	

Ativar o Windo
Acesse as configu
ativar o Windows.

Fonte: OCDE, 2006b.

O quadro acima expõe um panorama das diretrizes para desenvolver políticas para os professores nos vários países, a partir da noção de "aprendizagem ao longo da vida". Essa noção se tornou dominante na OCDE a partir do relatório de Delors (1998). A aprendizagem ao longo da vida adquiriu o sentido de um eufemismo aparente de progresso social e cultural.

Essa aparência no capitalismo flexível se apresenta de maneira ideologicamente eficiente, sob o prisma de uma novidade radical. Laval afirma que a aprendizagem ao longo da vida torna-se uma "nova palavra de ordem muito exaltada pela OCDE, Comissão Europeia ou Unesco, parece ser muito louvável" (LAVAL, 2004, p. 47).

Laval (2004) afirma que a noção de aprendizagem ao longo da vida se aproxima do termo genérico de "formação", enquanto processo fruto da mutação do debate entre "instrução" e "educação". A formação se contrapõe aos sentidos unilaterais, tanto de "instrução" quanto de "educação".

Em síntese, conclui-se que o sentido que se quer, com a noção ou o conceito de aprendizagem ao longo da vida, pela OCDE e pelos outros organismos internacionais, é a adaptação permanente do trabalhador (nesse caso, o professor) às mudanças socioeconômicas e às conveniências do mercado. Isto é, a educação ou cultura geral "não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível" (LAVAL, 2004, p. 46).

A formação está ligada intimamente à noção de aprendizagem ao longo da vida enquanto um processo contínuo. Ele, aparentemente, denota um novo paradigma de educação que seduz, envolve e dá o sentido de justiça, difundindo, teoricamente, a ampliação de conhecimentos a um número cada vez maior de sujeitos numa perspectiva "democrática". Porém, questionamos os reais sentidos atribuídos pelos organismos internacionais e o caráter das políticas que se desdobram dessa noção, como, por exemplo, o objeto do nosso estudo, o Parfor.

Para Laval, a noção propagada pelo neoliberalismo e seus aparelhos de hegemonia é a de que: "Aprende-se durante toda a existência, supõe preparar para si caminhos de aprendizagem contínua permitindo aperfeiçoamentos, recuperações e retomada de estudos" (LAVAL, 2004, p. 47). Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida conformaria o processo de ressignificação do sistema global de ensino, o qual teria implicação no vínculo entre formação inicial e continuada e na convalidação das experiências assimiladas "por unidades capitalizáveis" (LAVAL, 2004, p. 48).

Para a OCDE (2006b), essa noção, na formação de professores, implica a focalização em 4 eixos: a atratividade da docência como carreira; o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; o recrutamento, a seleção e a contratação de professores; e a retenção de professores eficazes nas escolas.

Essa focalização em diversas ações da profissão como um todo ou especificamente diversifica-se com o intuito de ocultar a trama direcionada para a responsabilização dos indivíduos. Laval (2004, p. 53) esclarece:

> Longe de estabelecer garantias coletivas no quadro das instituições, essa visão da formação quer ser, fundamentalmente, não institucional. É o indivíduo "responsabilizado", quer dizer, consciente das vantagens e dos custos do aprendizado que deve fazer as melhores escolhas de formação para seu próprio bem. Isso supõe que, para escolher de modo lúcido, o que deve aprender, ele seja bem informado pelas "agências de orientação".

Esse indivíduo "responsabilizado" (LAVAL, 2004) é reflexo do "sujeito neoliberal" (DARDOT; LAVAL, 2016) que se desenvolve através da noção da "aprendizagem ao longo da vida" (DELORS, 1998) para o êxito das contrarreformas orientadas pela competitividade, através da formação de "professores eficazes" (OCDE, 2006b).

Laval destaca que essas contrarreformas atuam essencialmente para "a padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do 'gerenciamento educativo', **a formação dos docentes** são, essencialmente, reformas 'centradas na produtividade'" (LAVAL, 2004, p. 12, grifos nossos).

A OCDE busca adaptar a formação docente à reforma centrada na produtividade, tornando a docência uma preferência de carreira atraente, segundo os princípios neoliberais adaptados à profissão docente. São eles: ter mecanismos de recompensa mais flexíveis; melhorar as condições de ingresso de novos professores; repensar as vantagens entre a relação estudantes/professor; potencializar a seleção para o ingresso em programas de educação de professores; conceder certificação a novos professores; fortalecer programas de iniciação; ser mais criterioso no processo de seleção de professores; ter responsabilidade de gerenciamento com relação a professores ineficazes; prover horário e condições de trabalho mais flexíveis (OCDE, 2006b).

Essas recomendações para as políticas para professores da OCDE subordinam-se à conformação dos docentes às novas condições do mercado de trabalho, colocando a formação ao longo da vida a serviço da ideologia da empregabilidade, subjugando a formação de professores a uma estrutura diversificada (flexível) de oferta e de um pacote de competências básicas consagradas na pedagogia do "aprender a aprender" (DUARTE, 2006).

Sob o jugo da ideologia da empregabilidade, a OCDE identifica dois processos básicos de emprego docente no setor público, um baseado em carreira e outro na posição ocupada pelo docente.

O processo baseado nos sistemas de carreiras é evidenciado na Coreia do Sul, na Espanha, na França e no Japão. É esperado, usualmente que,

> [...] os professores permaneçam no serviço público ao longo de toda sua vida profissional. De maneira geral, o ingresso ocorre quando o indivíduo ainda é jovem; baseia-se em credenciais acadêmicas e/ou é realizado por meio de concurso para o emprego público, e geralmente os critérios são rígidos. Uma vez recrutados, os professores normalmente são designados para posições de acordo com regras internas. (OCDE, 2006b, p. 11)

Já as características dos empregos docentes baseados em posição são evidenciadas no Canadá, no Reino Unido, na Suécia e na Suíça. Esses empregos têm a tendência a,

> [...] focalizar a seleção dos candidatos mais adequados a cada posição, seja por recrutamento externo, seja por promoção interna. Esses sistemas geralmente permitem um acesso maior a uma ampla diversidade de idades, e é relativamente comum o ingresso de indivíduos provenientes de outras carreiras, assim como a mobilidade da docência para outros tipos de trabalho e o retorno posterior à docência. (OCDE, 2006b, p. 11-12)

Os sistemas baseados em carreira não sofrem problemas de ofertas e recrutamentos de novos professores, inclusive são criticados pela OCDE, em virtude da suposta generosidade do sistema previdenciário. Os sistemas baseados em posição apresentam problemas de recrutamento e retenção dos professores mais experientes, talvez pelo fato de os salários se estabilizarem muito cedo, apesar de os salários iniciais serem mais atraentes do que os dos sistemas baseados em carreira (OCDE, 2006b). No Brasil, existe uma predominância do sistema baseado em carreiras, porém, estas não são valorizadas como nos países citados anteriormente.

Para a OCDE, esses sistemas, tanto o baseado em carreira quanto o baseado em posição, devem almejar a retenção dos professores eficazes. A eficácia docente manifesta-se na reconversão docente, isto é, atua como uma exigência do capital no processo de modelar a força de trabalho adequada aos processos de valorização e, para tanto, utiliza-se do léxico da ideologia da empregabilidade, do capital humano, do empreendedorismo.

Figueiredo (2014) evidencia que se trata da universalização de novas formas de ser da classe trabalhadora modelada pelas forças hegemônicas e expressam as derrotas dos trabalhadores na luta de classes. Para a autora, *reconversão* é "sinônimo de adaptabilidade da força de trabalho às demandas do capital. Essa adaptação é realizada, sempre, por processos de precarização, expropriação, espoliação, opressão dada a dinâmica do sócio-metabolismo sistêmico do capital" (FIGUEIREDO, 2014, p. 100).

Para a OCDE, esse processo de adaptação é um atributo essencial dos professores de sucesso, que se torna evidente apenas quando os docentes estão em serviço. A adaptação se materializa em dois níveis: a política de suprimento de professores (exemplos: Parfor e UAB) e a qualidade do trabalho docente (exemplos: PISA, ENEM e IDEB). Ambos concentram-se na responsabilização do professor.

A responsabilização dos professores é consubstanciada nas pesquisas da OCDE, as quais indicam "que a qualidade dos professores e a de seu ensino são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado dos estudantes" (OCDE, 2006b, p. 12). A qualidade dos professores está vinculada diretamente à avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A suposta melhoria da qualidade dos professores atenderia à exigência de uma maior seletividade no recrutamento de *professores eficazes*, privilegiando a qualidade em vez da quantidade de professores. Conforme as palavras da OCDE, se os "programas de educação de professores admitissem um número menor de estudantes, e se os estudantes admitidos fossem mais adequados à carreira docente e tivessem maior interesse por essa carreira, os recursos disponíveis poderiam ser utilizados de maneira mais eficaz" (OCDE, 2006b, p. 107).

O relatório da OCDE reflete o protagonismo docente enfatizado pelos organismos internacionais. Esse protagonismo se dá na perspectiva de ambivalência. Por um lado, é tido como necessário, por outro, como obstáculo. E essa ambivalência reflete a disputa das forças intelectuais e políticas pela "alma do professor" (EVANGELISTA, 2007). Em virtude da localização do professor no processo de formação das classes subalternas e de manutenção da coesão social e da hegemonia burguesa. O professor torna-se o mensageiro privilegiado da nova razão do mundo, o neoliberalismo.

O protagonismo docente está na "grande disputa presente no debate: a formação de consciências" (EVANGELISTA, 2007, p. 9). Ele está justamente no papel privilegiado que os professores assumem na formação social das consciências das classes subalternas, por isso a centralidade da reconversão da formação de professores. Essa reconversão quer dizer "reformar as agências de formação e reformar os projetos de formação docente. Então, o professor representa um perigo e um obstáculo simultaneamente, mas o projeto dominante dele necessita" (EVANGELISTA, 2010, p. 7).

Essa necessidade refere-se à concretização da hegemonia neoliberal, motivo no qual se conforma enquanto Estado educador. Assim, avolumam-se as obrigações sobre os docentes, com destaque para a intensificação e a precarização do trabalho docente, os salários aviltantes e o sistema de avaliação em larga escala.

Essas obrigações são seguidas de eufemismo e sofismas do tipo "eficácia", "avaliação", "inovação" e "modernização", que operam uma redefinição das identidades

profissionais dos professores. Por exemplo, para além da transmissão do conhecimento, o professor deve possuir outras competências como: diálogo com os aprendizes; motivação para estimular a aprendizagem; domínio das tecnologias da informação; relação afetiva e moral; cuidado à diversidade; gestão da aula e trabalho coletivo. Essas competências e eufemismos são predominantes nos discursos dos reformadores.

Essas redefinições "que incidem sobre o professor ultrapassam e ampliam os tempos e espaços da formação, e construir o professor adaptável *in totum* torna-se uma tarefa para toda a vida. Insistindo no slogan da 'formação ao longo da vida'" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008, p. 37).

Nessa perspectiva, a OCDE publica o relatório *Professores são importantes* para a identificação de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes. Concordamos com Neves L., quando afirma que tais professores eficazes inserem-se entre "os intelectuais que, a partir de novas estratégias de repolitização da política, disseminam, em novo estágio, a nova pedagogia da hegemonia" (NEVES L., 2013, p. 9).

O Brasil não participou da elaboração e nem da execução do projeto *Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.* A OCDE, para exercer a "pressão por pares", "construir consensos" e aumentar sua influência no campo educacional, sobretudo com foco nos professores, estabeleceu parcerias com o INEP e a Unesco para estudos sobre os docentes e seu trabalho no Brasil. Citaremos alguns exemplos que tiveram o intuito de influenciar os tomadores de decisão e os aparelhos de hegemonia vinculados à educação e à formação de professores.

O primeiro documento é o relatório *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergências*, elaborado por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel, membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que compunham a Comissão Especial do MEC para estudar soluções para a superação do déficit docente no ensino médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Esse estudo constatou que existe a necessidade de aproximadamente de 235 mil professores para o ensino médio no Brasil, centralmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. "Precisa-se, por exemplo, de 55 mil professores de Física; mas, entre 1990 e 2001, só saíram dos bancos universitários 7.216 professores

nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química" (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 11).

De maneira mais específica, cita o exemplo da Universidade de São Paulo (USP), a maior das universidades brasileiras, que formou, no ano de 2001, apenas 172 professores licenciados nas quatro disciplinas: 52 em Física, 42 em Biologia, 68 em Matemática e apenas 10 em Química.

Conclui, ainda, que existe uma ameaça real de um "Apagão do Ensino Médio" e indica a necessidade da instituição de uma Política Nacional de Formação de Professores e de medidas emergenciais contra a escassez de professores com prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

O segundo documento, intitulado *O desafio da profissão docente no Brasil e na América Latina* foi fruto do Seminário Internacional de Profissionalização Docente, realizado no Rio de janeiro, de 31 de agosto a 2 de setembro de 2006, produzido em parceria entre a UNESCO e o MEC, publicado em 2007.

O documento aborda a questão docente como uma agenda inadiável, sob a justificativa de que "a educação deve ser tratada como a mais alta prioridade nacional; o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino" (BALZANO, 2007, p. 7). O evento contou com representantes de diversos níveis da sociedade civil e política, conforme destaca o relatório:

> [...] dirigentes do MEC, gestores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, lideranças das organizações que representam os professores e demais profissionais da educação, pesquisadores brasileiros e especialistas internacionais discutiram políticas de desenvolvimento profissional e avaliação docente, à luz de estudos e experiências nacionais e internacionais. O Sistema de Avaliação Docente do Chile mereceu destaque na agenda. (BALZANO, 2007, p. 7)

O terceiro estudo consiste no relatório *A atratividade da carreira docente no Brasil*, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2009, sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Publicado no ano de 2010, foi elaborado por Bernardete A. Gatti, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina M. R. Nunes e Patrícia C. Albieri de Almeida. A pesquisa teve como objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio.

Primeiramente, os exemplos citados refletem o formato de governança pela "coordenação" da OCDE, em que os atores diversos convergem em iniciativas comuns,

como conferências e/ou projetos sobre questões docentes. Essas iniciativas visam construir consensos através da "formação de opinião", mediante um trabalho de produção de visões e de valores, de modelos e conceitos, da intervenção de notáveis *experts* (nacionais e internacionais). A construção dos consensos permite aos *experts* influenciarem os decisores políticos nacionais. No caso brasileiro, a influência sobre a questão docente voltou-se para a "escassez de professores", a "falta de atratividade da carreira docente" e as "debilidades de formação de professores de qualidade".

Os exemplos supracitados dão uma breve noção da importância que o protagonismo docente adquiriu no Brasil a partir da publicação do documento da OCDE *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, em 2006. Foram mobilizados no país diversos aparelhos de hegemonia nacionais e internacionais, intelectuais orgânicos da classe dominante, com destaque para um importante *think tanks*, a Fundação Victor Civita.

De um modo geral, os documentos apontam como soluções para o apagão da força de trabalho docente medidas em dois sentidos: estruturais e emergenciais. Entre as medidas estruturais, aparecem: a formação de professores por licenciaturas polivalentes, a estruturação de currículos envolvendo a formação pedagógica, a instituição de programas de incentivo às licenciaturas, como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-licenciatura), a criação de bolsas de incentivo à docência, como a do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o critério de qualidade na formação de professores por educação a distância, a integração da Educação Básica e do Ensino Superior e o incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Entre as medidas emergenciais, aparecem: a contratação de profissionais liberais como docentes, o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes, as bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada, o incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores, o incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente, a contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e o uso complementar das telessalas, como a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

As medidas estruturais e emergenciais explicitadas exigem atuação em complementaridade para a solução da escassez de professores. No entanto, a combinação da escassez de professores com a precarização e a desvalorização da

profissão docente acentuou o processo de acirramento das lutas dos professores por melhores condições de trabalho e salário. Assim, a própria política educacional adotada cria a figura do professor obstáculo e dificulta o recrutamento dos professores eficazes.

As medidas apresentadas reafirmam o consenso existente entre os tomadores de decisões educacionais, os intelectuais orgânicos (*experts*) e os documentos com os pressupostos presentes no relatório *Professores são importantes* da OCDE, que identifica o protagonismo docente como um dos eixos centrais para o êxito das contrarreformas educacionais e da mundialização da educação nos países subalternizados (MELO, 2003), a partir de uma "percepção de que o objetivo geral das políticas é garantir a eficácia da força de trabalho docente em todas as escolas e salas de aula" (OCDE, 2006b, p. 33).

Nesse sentido, sob a ótica da OCDE e de outros organismos internacionais, os governos dos países subalternizados precisam combinar a problemática da escassez de professores com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e administrá-las sob as bases das políticas neoliberais. Por isso, as contrarreformas nas políticas docentes traduzem uma preocupação básica a respeito do protagonismo que o professor deve desempenhar na sociabilidade para o capital no mundo de hoje.

Para Oliveira D. (2008), o impacto dessas mudanças tem relação direta com as contrarreformas para suprir a necessidade de "modernização" da formação docente a partir da nova concepção de mundo, com os seguintes propósitos concomitantes:

> O primeiro, formar novos organizadores da cultura segundo as demandas técnicas e ético-políticas do capitalismo atual. O segundo, de preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com os novos valores, de forma geral e, de forma específica, preparar para a sobrevivência material e para a convivência social em tempos de superexploração do trabalho e dos apelos à participação. (OLIVEIRA D., 2008, p. 34)

No entanto, esse processo de formação docente não se dá de maneira linear, visto que os professores organizados são grandes obstáculos das reformas e emperram iniciativas de interesse do capital no campo educativo, o "professor obstáculo" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Segundo as autoras, os *experts* do Banco Mundial argumentaram sobre a capacidade de mobilização dos docentes que constituem uma força poderosa, que não pode ser negligenciada nos processos de reformas.

Os *experts* alertam aos aparelhos de hegemonia internacionais que nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente quanto os professores. Em virtude dos professores não serem somente os principais atores na

produção de resultados educacionais, como os interessados mais poderosos no processo da reforma da educação (BRUNS; LUQUE, 2014).

Os organismos internacionais, precavidos quanto aos possíveis intempéries que a organização dos docentes poderia causar aos seus objetivos, não secundarizaram o preparo dos docentes na reforma educacional brasileira. Constata-se tal afirmativa nos documentos dos organismos internacionais, que reconhecem o protagonismo docente para a eficácia das reformas: "nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores" (DELORS, 1998, p. 156).

Por isso, quase consensualmente, recomendaram: a adoção de políticas integrais de formação inicial e em serviço; a revisão dos requisitos de admissão, permanência e desenvolvimento na carreira; a observância do desempenho, do compromisso com os resultados e da remuneração docente. A essas recomendações se soma o movimento de padronização internacional da composição da estrutura básica da formação de professores.

É importante notar que, para conquistar a adesão à reforma, de um lado, os organismos reconhecem a necessidade de revalorização do estatuto do professor, o seu pleno acesso à formação inicial e continuada; de outro, desenvolvem argumentos que visam educá-lo para educar o consenso das novas gerações (OCDE, 2006b; UNESCO, 2002).

Torna-se nítido que os professores constituem o aspecto mais importante na organização e na prestação dos serviços educacionais para os organismos internacionais. Por isso, ressaltam que um dos requisitos fundamentais "para o provimento de ensino de qualidade nas escolas é que a opção pela docência seja feita por pessoas motivadas, com alto nível de conhecimento e de habilidades" (OCDE, 2006a, p. 40-41).

A questão da educação de qualidade é parte da "pressão por pares" exercida pela OCDE sobre o Brasil, através dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com destaque para a relação entre o desempenho dos estudantes e a escassez e a má formação de professores.

No Brasil, o problema se intensificou com a expansão das matrículas projetadas com a universalização do ensino médio e da educação infantil e das metas estabelecidas pelo PDE e Compromisso Todos pela Educação em que se torna obrigatória a escolarização de crianças e jovens de 4 a 17 anos (detalharemos esse aspecto no terceiro capítulo deste estudo).

Para a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, a questão docente não se resume à atração urgente de mais e mais candidatos, mas, sobretudo, à criação de mecanismos para atrair e reter os professores eficazes que já estão nas redes públicas de ensino (OCDE, 2006a).

A eficácia docente vincula-se à lógica de "fazer mais com menos" (LAVAL, 2004, p. 188), que se traduz na redução e no controle dos custos, na desresponsabilização do Estado e, consequentemente, na responsabilização do professor pela educação.

> Se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional, as avaliações e o controle das mudanças. (LAVAL, 2004, p. 188)

Nesse sentido, a massificação da formação docente, segundo essa perspectiva, invocaria técnicas de gestão inerentes ao setor privado como o "caminho da qualidade" (LAVAL, 2004). Mesmo o professor tendo que lidar com péssimos salários e condições de trabalho, além da flexibilização e do aligeiramento da sua formação (inicial e continuada, em serviço) como suposta melhor saída para melhoria da qualidade do ensino. Portanto, o protagonismo docente refere-se à conformação de uma "escola eficaz", em que a responsabilização pelos insucessos e pela ineficácia recai sobres os professores e corrói o caráter dos indivíduos, entre eles, os professores (SENNET, 2012).

Sennet fala de dois traços de caráter: "capacidade de desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação" (SENNET, 2012, p. 73). Para os burgueses que participam das reuniões em Davos, esses traços encorajam a espontaneidade, mas seus efeitos são neutros. Por outro lado, esses mesmos traços têm um efeito devastador e autodestrutivo para aqueles que trabalham mais embaixo no regime flexível.

Sennet (2012) sentencia que o poder flexível corrói o caráter dos empregados que se submetem às mesmas normas que, em nossa análise, conformam o sujeito resiliente. Nesse aspecto, a dimensão econômica (teoria valor/trabalho), sem perder a centralidade, desloca-se para a dimensão social e política (teoria da alienação) na lógica do "todos contra todos" do neoliberalismo enquanto nova razão do mundo.

A OCDE, compreendendo essa lógica, atribuiu aos professores um protagonismo na responsabilidade da conformação das gerações futuras e de adaptação aos princípios e ideários neoliberais dos filhos da classe subalterna.

O protagonismo docente, tratado até aqui, impactou e ressignificou as políticas da formação dos formadores nas instituições de formação inicial, articulando-as à formação contínua (e em serviço). Esse protagonismo exigiu novas técnicas de gestão das políticas educacionais e de formação de professores. No Brasil, essas exigências foram introduzidas pela contrarreforma da educação, sob a égide da ressignificação da teoria do capital humano. Analisando a atual situação brasileira, a OCDE afirma que o capital humano,

> [...] está no coração do processo de inovação, e nossos sistemas educacionais têm a responsabilidade fundamental de nutrir e desenvolver as capacidades e as possibilidades inovadoras de nossos concidadãos. Apesar disso, a educação tem alto custo; para muitos países, os gastos com educação constituem uma grande proporção da verba pública. Sob a luz da recessão atual e as consequentes reduções de orçamento que todo país enfrenta, os governos estão procurando formas de maximizar os retornos de seus investimentos na educação. Esta não é uma perspectiva puramente econômica: o capital e o talento humanos são críticos para o desenvolvimento de nossas sociedades; dessa forma, o investimento na educação, e o retorno desse investimento, são importantes para o bem-estar de todos. (OCDE, 2010b, p. 3)

A OCDE reafirma a centralidade da educação e da inovação na resolução dos problemas econômicos da sociedade, evidenciando sua importância no período de crise econômica. Nesse contexto de crise, o protagonismo docente se acentuou nas políticas de formação de professores (inicial e continuada) e do seu trabalho, materializadas em inúmeras recomendações e políticas da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial.

Tais recomendações e políticas traduziram-se, por exemplo: nas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, nas modificações das funções docentes, na profissionalização do magistério, na massificação da certificação docente, nas gratificações por desempenho e nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional.

CAPÍTULO 3. POLÍTICAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS GOVERNOS DO PT: ATUALIZAÇÃO DO DEBATE

Nesta seção, buscamos realizar um debate acerca das políticas educacionais e de seus impactos na formação docente nos Governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Além de discutir as orientações/recomendações dos Organismos Internacionais que vão se materializando na realidade concreta, a partir da consolidação da contrarreforma do Estado e da educação brasileira. Essa consolidação traz como consequência a continuidade das políticas de focalização da formação de professores da educação básica, com a retórica de "modernização" do trabalho e da formação docente.

A retórica de modernização ganha força material e adentra o "chão da escola" nos locais mais distantes do Brasil. Isto evidencia a eficácia das políticas implementadas pelos governos do PT e a centralidade dada à formação docente, em virtude do convencimento da comunidade acadêmica e da construção de consensos ativos entre os sujeitos coletivos das classes subalternas, que possibilita a subordinação da direção intelectual e moral presente nas políticas neoliberais nesses primeiros anos do século XXI.

3.1 PDE E O TODOS PELA EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas de formação docente brasileira instituídas a partir do ano de 2007 serviram como reguladoras das políticas de formação da educação básica e como marco da política de governo no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010). Tais políticas baseiam-se nas diretrizes e nos princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como pano de fundo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b).

Não queremos retratar aqui todas as polêmicas, debates e disputas em torno do PDE. Porém, é necessário, para a compreensão de nosso objeto de estudo (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR), estabelecer os nexos e as determinações entre o PDE e as implicações na política de formação docente.

A apresentação do PDE pelo MEC se efetivou de maneira simultânea ao Plano de Metas intitulado "Compromisso Todos pela Educação" (BRASIL, 2007b).

Consequentemente, conforme Saviani (2009, p. 3), este se tornou o "[...] dispositivo legal que põe em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação".

Ainda segundo Saviani, o governo, para dar consistência ao Plano, lançou outras regulamentações que o complementaram, por exemplo, a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado[67] (PBP), a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [68] (IFET), a implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais[69] (REUNI) e a instituição do Piso Nacional Profissional do Magistério[70] (SAVIANI, 2009).

Tais ordenamentos exarados pelo MEC são apresentados à sociedade enquanto expressão da transformação modernizadora da função do Estado social que, nas palavras do ex-ministro da educação Haddad ao jornal Folha de S. Paulo em março de 2008[71], o Estado, além de avaliador, deve ser regulador (HADDAD apud TAKAHASHI, 2008).

Segundo Krawczyk (2008, p. 798), "a regulação, cujo propósito é manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema, refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre Estado e sociedade". Assim, a regulação almeja, por meio de mecanismos emergenciais e compensatórios, solucionar os conflitos inerentes ao modo de produção capitalista, a exemplo das desigualdades e da exclusão social.

Nesse sentido, os ordenamentos conjecturam uma concepção de organização social, política e econômica, sob as quais se delimitam responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, com a tendência de suscitar, também, mecanismos de ressocialização (KRAWCZYK, 2008).

No campo educacional, o processo de transformação das funções do Estado resultou em um processo de centralização/descentralização nas diferentes instâncias

---

[67] "Decreto nº 4.834/2003, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências" (BRASIL, 2003a). O decreto nº 4.834/2003 foi revogado pelo decreto nº 6.093/2007, de 24 de abril de 2007, que "dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências" (BRASIL, 2007a).

[68] "Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências". (BRASIL, 2008b).

[69] "Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI" (BRASIL, 2007c).

[70] "Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea 'e' do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público de educação básica" (BRASIL, 2008a).

[71] Sabatina da Folha de São Paulo, realizada no dia 26 de março de 2008. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2008/03/26/15/>. Acesso em: 05 jun. 2017.

governamentais, devido à diminuição das responsabilidades atribuídas ao Estado (KRAWCZYK, 2008), este que estamos denominando Estado neoliberal.

A constituição desse Estado neoliberal foi intermediada pela Reforma do Estado, cuja justificativa pautava-se em discursos apologéticos de superação da crise econômica e social. Uma das medidas empreendidas foi a mudança no padrão de gestão burocrática para uma administração gerencial e reguladora, que se convencionou chamar de *accountability*[72] (ADRIÃO; GARCIA, 2008).

Nessa perspectiva, adota-se a descentralização como forma de garantir a eficácia e a eficiência para atender à exigência da modernidade e à promoção de um funcionamento eficaz da máquina do Estado, assumindo o processo de transferência e de responsabilização das ações e das prestações de contas.

A política educacional do PDE se insere nesse contexto de reconfiguração da gestão do Estado neoliberal, e da sua relação com os entes federados em regime de colaboração através do TPE, compreendido como o eixo articulador e estratégico de descentralização do PDE e da execução dos seus programas e ações através da elaboração do Plano de Ações Articuladas[73] (PAR) nos estados e municípios.

Concordamos com Saviani (2007, p. 3) quando afirma que o TPE é o "carro-chefe" do PDE. Na medida em que se constitui em uma estratégia utilizada pela União para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e à formação de redes sociais em prol da educação.

Partindo desse pressuposto, e em nome da equalização de uma educação de qualidade, é que se expõem as razões e princípios do PDE:

> Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus

[72] Oliveira *et al*. (2013), chama atenção para os mecanismos e pressupostos das políticas recentes quanto à implementação da responsabilização ou *accountability* no planejamento, no modelo de gestão e no processo de homogeneização dos resultados que buscam a melhoria do desempenho nas avaliações empregadas. Essas avaliações de desempenhos servem como um mecanismo de responsabilização individual e coletivo.

[73] "Lei 12.695, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências" (BRASIL, 2012c).

> efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2007e, p. 5)

A ideia do aprimoramento da qualidade do ensino para reduzir desigualdades sociais e regionais com ênfase no investimento na educação básica é o eixo central do PDE. Conforme exposto no 3º artigo do decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), que trata especificamente da forma como a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As informações são divulgadas periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2007b).

O SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), nacionalmente conhecida como Prova Brasil. O decreto não deixa dúvidas de que o IDEB será o parâmetro exclusivo para a averiguação efetiva das metas firmadas no termo de adesão do TPE.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o IDEB é uma das pilastras mestras do PDE e que se constitui, conforme Saviani (2007, p. 7), "no recurso técnico por excelência, para monitorar a implantação do PDE, definir e redefinir metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapas por etapa, em todo o período de operação do aluno".

Essas avaliações são adotadas desde a década de 1990 em larga escala, com aplicações em âmbito nacional, estadual e municipal (ANDRADE, 2008). Tais avaliações, bem como outras medidas, são justificadas segundo a necessidade de transparência dos resultados, sobretudo pelo estabelecimento de critérios e padrões mínimos de qualidade etc.

Dito isto, afirma-se que a ideia que se quer inculcar é: não há falta de recursos financeiros, mas recursos mal administrados ou empregados em programas ineficientes e ineficazes. Por esse motivo, é necessário o uso de tais mecanismos para racionalizar e aperfeiçoar a utilização dos recursos financeiros para as áreas prioritárias, por meio de programas e políticas, com o estabelecimento de metas e o monitoramento dos resultados, visando obter o consenso ativo dos indivíduos à nova racionalidade neoliberal.

É assim, por meio da criação do consenso sobre a otimização dos recursos, que se justifica a razão da criação do PDE:

> A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de **arranjo educativo**. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. (BRASIL, 2007e, p. 6, grifos nossos)

É na perspectiva de arranjo educacional articulado ao PDE que se compreende a implementação do TPE, que se constitui num documento com 28 diretrizes responsabilizando os entes federados, a sociedade civil e as entidades privadas no compromisso com a melhoria da qualidade[74] da educação, com base no regime de colaboração.

O regime de colaboração obteve êxito por meio da descentralização, visto que o MEC anunciou que, no período de lançamento do TPE, entre abril de 2007 e o final de julho de 2008, obteve adesão da totalidade dos municípios brasileiros. "Deste compromisso, resultaram Planos de Ações Articuladas firmados com todos os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.563 municípios" (BRASIL, 2010k).

Tacitamente, os estados e os municípios que aderiram ao TPE, consequentemente, devem adotar o PAR, que exige o cumprimento das metas associado ao recebimento de recursos técnicos e financeiros, ao monitoramento das ações executadas, às prestações de contas e à divulgação dos resultados, difundida pelas ferramentas associadas à tecnologia de informação e comunicação (TIC) (BRASIL, 2012c).

Conforme o artigo 9º do decreto 6.094/2007 "O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007b). Em consonância com o Plano Nacional de Educação, o PAR tem como objetivo promover a melhoria na qualidade da educação básica da rede pública (BRASIL, 2012c).

Sob esse pressuposto, Oliveira *et al.* (2013) constataram que o PAR é a política educacional brasileira que representa melhor a consolidação da *accountability*. Pois viabilizou a descentralização da responsabilidade pela educação por parte da União

[74] É preciso ressaltar que a questão principal para nortear as escolhas feitas pelo Comitê Local para elaboração do PAR visando à melhoria da qualidade da educação é o aumento no desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A meta do PDE é a de que o Brasil alcance a média mínima de 6,0 até 2022 (BRASIL, 2007e). Índice este que é a média dos países membros da OCDE.

(BRASIL, 2007b). O PAR seria um dos principais aspectos do novo regime de colaboração que conciliaria a atuação dos entes federados, a qual seria norteada por programas federais sem ferir a autonomia desses entes.

Nesse sentido, com o papel de indutor, avaliador e regulador, o MEC disponibilizou um sistema para auxiliar a elaboração do PAR – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação[75] (SIMEC). No período de 2007 a 2011, a elaboração e o monitoramento das ações do PAR por parte dos entes federados foi realizada com o auxílio do "módulo PAR – Plano de Metas". Entre 2011 e 2014, a realização do diagnóstico das novas ações do PAR foi efetuada pelo "módulo PAR 2010" (BRASIL, 2015b).

Para Oliveira *et al.* (2013, p. 7), "a cooperação entre os entes federados, estabelecida pelo regime de colaboração, bem como a ênfase dada pelas políticas educacionais atuais, não superou, ainda, a relação hierárquica entre União, Estado e Município". Trata-se de uma estratégia que age principalmente como indutora de políticas educacionais locais, uma vez que vincula o recebimento de recursos públicos federais à melhoria dos indicadores educacionais, "por meio da adequação da decisão política, da ação técnica e do atendimento da demanda educacional" (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 7).

De acordo com o Manual do Plano de Ações Articuladas, a elaboração do PAR se dá em dois momentos: 1) Diagnóstico da Educação na esfera estadual e municipal; e 2) Elaboração do Plano de Ação. Em seguida, o processo é analisado pelos técnicos do MEC para verificação dos dados apresentados e do plano elaborado e, se necessário, solicitação de correções; para, enfim, celebrar o compromisso com cada uma das escolas (estado/município) (BRASIL, 2013g).

Para a elaboração do PAR, os estados e municípios devem, inicialmente, realizar um diagnóstico minucioso da sua realidade local. Esse diagnóstico se desenvolve num conjunto de ações que resulta no PAR, a partir dos seguintes eixos de ação: "I – gestão educacional; II – formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III – recursos pedagógicos; IV – infraestrutura física" (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

[75] De acordo com o MEC, o PAR/SIMEC pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet. Através do SIMEC é possível (realizar) o acompanhamento público das metas propostas pelo PAR, assim como a disponibilização por parte do MEC de relatórios públicos elaborados por Estados e municípios. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 05 jun. 2017.

O PDE ressalta que essas ações foram agregadas em seis pilares: “i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social” (BRASIL, 2007e, p. 11).

Após o diagnóstico, passa-se à análise técnica, que é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Feita a análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, seguindo a prioridade local (BRASIL, 2013g).

Cabe salientar que o termo de cooperação trata da participação do MEC, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que se dá através de assistência técnica e financeira, “sem a necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato” (BRASIL, 2012c, não paginado).

É importante ressaltar que a análise sobre o que o PDE e o TPE propõem centrar-se-á nos termos das políticas de formação docente. Nessa perspectiva, destaca-se a ênfase dada à formação de professores para melhoria da qualidade da educação. Por exemplo, cita-se o documento referendado pelo Ministro de Educação Fernando Haddad, intitulado *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*: “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]” (WARDE; HADDAD, 2008, p. 8). Em seguida, o ministro ratifica que “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (WARDE; HADDAD, 2008, p. 9).

A essa espécie de difusão, agregamos as inúmeras campanhas deflagradas pelos aparelhos de hegemonia que constituem o TPE, por exemplo, os *slogans*: “Um bom professor. Um bom começo” (UM BOM PROFESSOR, 2011); “O professor é a verdadeira pedra fundamental da Educação” (DINIZ, 2011, p. 2); “Seja um professor!” (BRASIL, 2017l). Este último *slogan* citado está veiculado na página do MEC, em que se afirma: “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos[76]” ou “Poucos têm nas mãos o poder de mudar um país” ou, ainda, o lema “A profissão que pode mudar um país” (BRASIL, 2017l).

Esses *slogans* apelam para o plano afetivo com a finalidade de criar um novo consenso ativo em torno da importância da educação e do papel dos professores, de

[76] Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. de 2017.

modo a despertar "[...] um certo complexo de paixões e de sentimentos imperiosos, isto é, que tenham a força de induzir à ação 'a todo custo'" (GRAMSCI, 1999, p. 197).

> [...] um aspecto essencial dos processos de constituição das concepções de mundo e de formação e difusão das ideologias: a necessidade de que a consolidação das relações de poder, na totalidade social, se efetive não somente no plano da racionalidade, mas, sobretudo, no plano afetivo, ou seja, no plano que Gramsci, frequentemente denomina, genericamente, de *sentimento-paixão*. (RUMMERT, 2000, p. 28, grifo da autora)

De acordo com a autora, essa referência ao contato sentimental e ideológico é fundamental para manter o controle e a união dos diferentes grupos sociais, de modo a evitar possíveis conflitos que possam ser gerados por grupos com interesses antagônicos opositores à hegemonia vigente (RUMMERT, 2000).

Os diversos *slogans* ideologicamente difundidos pelos aparelhos de hegemonia representam, a um só tempo, a divulgação e a materialização de programas, planos e projetos, dos quais destacamos para análise o Parfor.

A ênfase dada à formação de professores também pode ser constatada no PNE (2014-2024), conforme as metas 15 e 16, que se propõem à valorização dos profissionais do magistério, quais sejam:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014h, p. 78 e 79)

Vale lembrar a persistência de professores leigos no exercício profissional e de professores formados na modalidade normal, admitidos para educação infantil e anos iniciais nos termos do artigo 62 da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996a). Conforme crítica de Helena de Freitas (2007), a formação docente na modalidade normal consolida a formação nesse nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, "posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública" (FREITAS H., 2007, p. 1208).

Essa postergação consolida as políticas de formação de professores em exercício baseadas na pedagogia das competências, que se perpetua na política emergencial e focalizada para a formação de professores pela via de ação estatal. Ação estatal que criou "o solo no qual cresceriam desmedidamente, no governo Lula, aparelhos privados de hegemonia, de todos os tipos, arautos dos interesses burgueses" (EVANGELISTA, 2012, p. 3). As ações estatais, no que tange à formação docente durante os governos do PT (Lula da Silva e Dilma Rousseff), foram mais pujantes, sem que isso representasse uma melhoria, de fato, na qualidade da formação, por exemplo, as ações do Todos pela Educação.

Além do PNE (2014-2024), o artigo 2º do TPE, que trata das diretrizes, não deixa dúvidas sobre a atenção recebida pela formação de professores, pelo menos no que tange aos seus dispositivos legais.

> XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
> XIII – implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
> XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
> XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
> XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola [...] (BRASIL, 2007b)

Tais metas e diretrizes apontadas coadunam-se com o relatório *Faça sua Parte*, publicado em 2008 pelo Movimento Todos pela Educação, no qual anunciam recomendações direcionadas para os trabalhadores da educação em geral, como: "busque sempre aprimorar seus conhecimentos"; "entenda a situação da educação". Para os professores, especificamente, sugerem: "procurem não faltar"; e "planejem suas aulas" (BRASIL, 2008f), e um longo etc. de sugestões das mais superficiais possíveis para que cada indivíduo faça sua parte. Pois, segundo esse aparelho de hegemonia, somente assim serão alcançadas as tão propaladas eficiência e melhoria da qualidade da educação.

Tais pressupostos do TPE devem ser totalmente rechaçados pelos professores e pelos movimentos organizados dos docentes, visto que se pode, tranquilamente, deplorar o fato de que, em certa medida, professores não planejem suas aulas ou faltem com certa regularidade, sem sequer investigar e situar a discussão do processo que pode

estar conduzindo os professores a essa situação de fragilidade. Mas, "daí, porém, a colocar a prática dos docentes da escola básica sob escrutínio dos banqueiros[77], vai, a nosso ver, uma distância incomensurável" (JIMENEZ, 2010, p. 24).

Compreendemos que as políticas neoliberais de formação de professores[78] pautam-se sob essa perspectiva. Materializam, fielmente, as orientações dos organismos internacionais, especificamente da UNESCO (2006) e da OCDE (2006b), que atuam como dois dos principais aparelhos de hegemonia no campo da educação, determinando uma série de mudanças no quadro oficial para a instalação de uma nova lógica na formação de professores, uma lógica "modernizadora".

Assim, o professor e sua formação ganham centralidade na consolidação dos parâmetros de qualidade estabelecidos pelo PDE com base no IDEB, que exigem do professor um perfil com comprovação "de habilidades, competências e conhecimentos básicos para a prática profissional eficaz" (OCDE, 2006b, p. 145). É possível constatar até aqui que a qualidade evocada nos termos do PDE, conforme Jimenez (2010, p. 27), "corresponde, em última analise, à mais estreita lógica produtivista, ultrabenéfica para o capital, porém devastadora para os trabalhadores [...]" (JIMENEZ, 2010, p. 28).

Nesse sentido, a qualidade aferida pelas avaliações padronizadas se tornam instrumentos de coerção moral. Para Souza T. (2009), essa coerção moral visa desmontar "as ações coletivas da categoria ao isolar e culpabilizar, individualmente, cada sujeito pela sua 'incompetência' profissional de ofertar uma educação de qualidade, validada pela avaliação individual" (SOUZA T., 2009, p. 264).

Portanto, "a posição teórico-prática mais coerente com a causa da educação da classe trabalhadora é negar por inteiro a política educacional brasileira, hoje representada pelo PDE" (JIMENEZ, 2010, p. 28). Visto que as entidades capitalistas envolvidas no PDE e no TPE não podem garantir um ensino básico de qualidade historicamente exigido pelas organizações da classe trabalhadora. Mesmo, parafraseando Marx, os aparelhos de hegemonia tendo "tão boas razões" (MARX, 2013 p. 342).

---

[77] O Movimento Todos pela Educação é um aparelho de hegemonia que congrega um aglomerado de instituições empresariais, tais como: Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Banco ABN Real, Banco Santander, Instituto e Grupo Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ethos, Fundação Roberto Marinho – Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, entre outros.

[78] Ferreira (2011) exemplifica quatro programas principais que compõem a política de formação docente. São eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Pró-Docência); e o PARFOR. Tais programas serão abordados mais adiante.

Cabe ressaltar que, apesar de a formação docente ter recebido atenção especial nas políticas educacionais nas duas últimas décadas, desde a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a), seguida pelo PNE (2001-2011)[79] e, mais recentemente, pelo PDE (2007) e pelo PNE (2014-2024)[80], sob um discurso de universalização do ensino com qualidade, atrelado ao trabalho docente e à formação de professores, os Governos de Lula e Dilma submeteram a política de formação de professores a um processo de padronização, de gerência da qualidade e de regulações (diagnóstico, índices, condicionalidades e resultados), conforme os interesses semeados como pensamento único pelos Organismos Internacionais.

Em essência, a formação de professores continua a ser uma questão mal resolvida que, através da política de descentralização centrada na ideologia *Todos Pela Educação*, focaliza a política educacional na massificação da educação das classes subalternas.

Essa focalização visa desenvolver políticas neoliberais de Terceira Via que, ao atrelar-se à hegemonia do discurso do 'desenvolvimento econômico' e da 'redução da pobreza' pelo consenso passivo em torno da educação, escamoteia a necessidade de uma transformação radical das relações sociais e econômicas.

No entanto, a estratégia privilegiada pelos Governos do PT para tal intento tem se dado através da regulação e do controle da formação docente para obtenção do consenso, por meio da reestruturação dos aparelhos de hegemonia e do conformismo dos sujeitos políticos coletivos e da cooptação de intelectuais orgânicos da classe subalterna para a defesa da contrarreforma no âmbito da formação de professores.

A seguir, trataremos dos dispositivos exarados pelos Governos do PT que afetaram e ainda afetam as políticas de formação de professores e que se desdobram em programas e ações no âmbito da "nova" CAPES, dos Fóruns permanentes de Formação e de seus vínculos com as exigências dos Organismos Internacionais.

Os procedimentos elencados, postos em prática nos programas de desenvolvimento das políticas de formação de professores, foram: educação a distância, certificação de competências e programas emergenciais, aligeirados e pulverizados. Esses foram os procedimentos privilegiados para a formação do "professor protagonista".

---

[79] "Lei nº 10.712, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências" (BRASIL, 2001a; UNESCO, 2001).

[80] "Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências" (BRASIL, 2014e, 2014h).

3.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GOVERNOS DO PT

A formação de professores, em todos os níveis de ensino, está regulamentada no artigo 62º da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). De acordo com esse artigo, a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em "nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996a, não paginado).

A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios são responsáveis por promover em regime de colaboração a formação de professores nas seguintes modalidades: formação inicial, formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério. Dessas três modalidades, apenas a formação inicial deve ser ofertada preferencialmente em cursos presenciais, mas podendo fazer uso dos recursos da EaD. Enquanto as demais modalidades poderão ser ofertadas em cursos presenciais ou a distância (BRASIL, 1996a).

O MEC utiliza o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como pré-requisito para os concluintes do ensino médio ingressarem no ensino superior. No caso das IES públicas, a seleção é realizada por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISu), e, nas IES privadas, a seleção é feita através do ProUni e/ou pelo financiamento concedido pelo Fies.

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, incluiu no artigo 62º da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), incumbências importantes à União, ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, das quais destacamos: a adoção de mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de professores de nível superior (parágrafo 4º); o incentivo à formação de professores (licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior) para atuar na educação básica pública por meio do Pibid (parágrafo 5º); e a possibilidade de o MEC estabelecer, juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma nota mínima a ser aplicada no ENEM para selecionar os futuros alunos dos cursos de licenciaturas (parágrafo 6º) (BRASIL, 2013f).

Recentemente, a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), por meio da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi novamente alterada. Entre as alterações, a que incide diretamente na formação de professores refere-se aos currículos, estes terão que ser

organizados tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[81] (BRASIL, 2017e).

Conforme Santos e Diniz-Pereira (2016), para os defensores da BNCC, uma das justificativas está relacionada com a necessidade de melhorar os resultados das escolas em nível nacional e internacional. Para os autores, do ponto de vista dos empresários, a padronização em um único currículo facilitaria os requisitos básicos da formação exigidos pelo mercado de trabalho, e é essa ideia que vem sendo ideologicamente difundida pelos aparelhos de hegemonia, como forma de obter o consenso ativo das classes subalternas.

Na essência, essa padronização realizada pelo BNCC pode ampliar as chamadas parcerias público-privadas, intensificando o empresariamento da educação superior, por meio de mecanismos como: "produção de material didático e com oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos" (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 288).

Em 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação básica, sob atribuição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Conforme o artigo 1º, a prioridade dessa política é o atendimento da "formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (BRASIL, 2009b). Seus objetivos são:

> I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
> II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
> III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
> IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
> V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
> VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
> VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação

[81] De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 286-7), "A BNCC é um instrumento importante para a gestão do currículo [...]. Sua elaboração é justificada como uma exigência de preceitos legais, como a LDBEN de 1996, no seu art. 26; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 7 de dezembro de 2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), e o que está expresso nas estratégias propostas para a Meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014)".

> indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
> VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
> IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
> X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009b)

Tais objetivos deverão ser cumpridos mediante ações e programas desenvolvidos pelo MEC, também em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados, e os municípios, por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que serão explicitados posteriormente.

O atendimento às necessidades da formação inicial dos profissionais do magistério deve ser realizado por meio do apoio técnico e financeiro do MEC para a ampliação de matrículas nos cursos de licenciatura e Pedagogia nas IES públicas. No caso da formação continuada (atividades formativas, cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado), o atendimento deve ser efetuado "pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino" (BRASIL, 2009b, não paginado).

Cabe ressaltar que os cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e as bolsas de incentivos de iniciação à docência, concedidas aos estudantes de licenciatura para atuar na educação básica são fomentados pela CAPES e ofertados pelas IPES.

Em 2010, o decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009b), que institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, foi revogado pelo decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d). Umas das principais mudanças efetuadas por esse novo decreto é a ampliação do público-alvo a ser atendido por essa política, antes, restrita apenas aos profissionais do magistério, ou seja, aos professores da educação básica.

Tal mudança deve-se à alteração do artigo 61 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que instituiu uma nova discriminação para as categorias de trabalhadores que atuam na educação, efetivada por meio da lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009d), que passou a considerar profissionais da educação básica todos os:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009d)

A atualização da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) realizada pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017e) acrescentou, ainda, como profissionais da educação básica, os:

> IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e
> V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017e)

Esses trabalhadores somente serão considerados profissionais da educação básica se forem formados em cursos reconhecidos e/ou estejam em efetivo exercício na rede. Está clara a centralidade dada, até então, aos trabalhadores docentes pelos Organismos internacionais, que reivindicam uma maior regulação das funções docentes.

No entanto, os sujeitos políticos coletivos têm reivindicado uma política de formação de todos os profissionais que atuam na educação. Conforme explicita Gilmar Soares (Secretário de formação da CNTE), "a nossa luta na CNTE é para que também o Parfor possa oferecer a formação dos funcionários de escola, formação continuada dos funcionários e funcionárias de escola, mas essa é uma luta que nós estamos tentando garantir" (CONFEDERAÇÃO, 2013, não paginado).

Portanto, a ampliação da política de formação inicial e continuada dos professores do magistério para Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em grande medida, deve-se à correlação de forças e à política de conciliação de classes levada a cabo pela CNTE e concedida pelo governo para a obtenção do consenso ativo desses profissionais. A CNTE não submete a política de formação de professores pelo Parfor à crítica, pelo contrário, ela incentiva a participação dos professores e reivindica a ampliação desse programa de caráter emergencial para todos os profissionais da educação.

Essa "vitória" das reivindicações da CNTE não denota uma valorização dos profissionais que atuam na educação. Mas a consolidação das políticas de massificação da formação docente em estreita relação com as reformas neoliberais.

A grande novidade do decreto nº 7.415/2010 refere-se ao acesso à formação inicial dos profissionais da educação através do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário). Seu objetivo é promover a "formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública" (BRASIL, 2010d).

Cabe à União e ao MEC a responsabilidade pelo fomento do programa, e aos estados a sua implementação, que, em regime de colaboração, devem formalizar sua participação mediante assinatura de um acordo de cooperação técnica. O Profuncionário vem sendo desenvolvido na modalidade a distância, nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio, em seis habilitações específicas, a saber: "I – Secretaria Escolar; II – Alimentação Escolar; III – Infraestrutura Escolar; IV – Multimeios Didáticos; V – Biblioteconomia; e VI – Orientação Comunitária" (BRASIL, 2010d).

O processo formativo, pedagógico e de certificação dos profissionais que atuam na educação básica está a cargo das Instituições participantes do Profuncionário. No caso da formação dos professores e dos tutores para atuar no programa, esta é realizada preferencialmente na modalidade presencial, pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (REPCT).

Como ressaltado anteriormente, o decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b) disciplinou a atuação da CAPES na política de formação de professores na educação básica, antes restrita ao ensino superior. Contudo, essa atuação no decreto nº 7.415/2010 (BRASIL, 2010d) não fica clara, pois a CAPES sequer é citada, o que dificulta uma análise crítica das suas múltiplas determinações após a ampliação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse decreto vai sofrer novas mudanças através do decreto 8.752/2016 (BRASIL, 2016b), do qual trataremos a seguir.

Tendo em vista a necessidade de responder às referidas Metas 15 e 16 do PNE (2014-2024), o decreto 7.415/2010 (BRASIL, 2010d) foi revogado e, em seu lugar, foi sancionado o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, "com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de

Educação [...] e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (BRASIL, 2016b). Seus objetivos são:

> **I – instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;**
> II – induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
> III – identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
> IV – promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
> V – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
> VI – promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
> VII – assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
> VIII – assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e
> IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2016b, grifos nossos)

Esse recente decreto reafirma a necessidade da massificação da função docente através da institucionalização do Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica – PARFOR**.** O decreto ratifica, conforme Freitas H., a política da formação de professores em seu caráter sempre emergencial e focalizado. Porém, o decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b) aprofunda, ainda, as questões que tratam da regulação e da padronização da formação que, nas recomendações da UNESCO, são tratadas como *Estándares*.

Shiroma e Brito Neto (2015) afirmam que os *Estándares* configuram-se como o principal indutor de políticas docentes contemporâneas da América Latina. Por

permearem “desde o ingresso nos estudos pedagógicos, o sistema de formação docente inicial, a certificação e a admissão para o exercício docente, até o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira” (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 13).

A estandartização ganha destaque na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica ao se materializar na conformação das DCN; na BNCC; nos processos de avaliação da educação básica e superior; nos programas e nas ações supletivas do MEC; e nos programas de formação implementados pelo Distrito Federal e pelos estados e municípios (BRASIL, 2016b).

Com esse novo decreto, a implementação das ações e dos programas de formação serão orientados pelo “Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa” (BRASIL, 2016b). Sendo o Comitê Gestor Nacional [82] responsável pela aprovação do PlanejamentoEstratégico Nacional [83] , enquanto a elaboração dos Planos Estratégicos nos estados e no Distrito Federal está sob incubência dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016b).

No artigo 11º do referido decreto, o MEC, no âmbito do Planejamento Estratégico Nacional, deverá assegurar a oferta de vagas em cursos de: formação de professores e de outros profissionais que atuam na educação básica; formação inicial e continuada de professores em exercício e que não possuem graduação e licenciatura na área de atuação; formação continuada para professores, integrada à pós-graduação e integrada ao ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. Enquanto no âmbito dos Planos Estratégicos esses cursos devem ser desenvolvidos nas unidades federativas, por meio do apoio técnico e financeiro do MEC e da União em consonância com o Planejamento Estratégico Nacional (art.12) (BRASIL, 2016b).

Conforme o artigo 16º do mesmo decreto 8.752/2016, a CAPES permanece como fomentadora, no entanto, sua atuação restringe-se à “pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016b).

---

[82] Trataremos das atribuições do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica posteriormente em seção específica.

[83] De acordo com a lei nº 8.752/2016, tanto o Planejamento Estratégico Nacional quanto os Planos Estratégicos têm duração de quatro anos. E ambos devem passar por revisões anuais (BRASIL, 2016b).

A outra novidade da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica encontra-se em seu artigo 17º. Tal artigo refere-se à prova nacional para docentes, a ser realizada pelo Distrito Federal, pelos estados e pelos municípios, para servir de base na avaliação de concursos públicos e na admissão de profissionais do magistério da educação pública (BRASIL, 2016b).

O último artigo anuncia a estratégia da regulação da formação de professores de forma mais efetiva, a partir das diretrizes e orientações políticas indicadas pela UNESCO e pela OCDE, que se materializaram recentemente nos dispositivos que alteraram as atribuições da CAPES e reformularam seu estatuto.

Como bem explicitam Shiroma e Brito Neto, as orientações dos organismos internacionais sinalizam para as estratégias da institucionalização das diferentes formas de regulação do magistério e de governança da educação com o discurso de defesa da qualidade dos programas de formação docente, sobretudo, os "conteúdos curriculares, as estratégias de formação e avaliação da aprendizagem e a qualidade dos formadores" (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 11).

A centralidade da regulação da CAPES sobre as funções docentes conforma "um compromisso das instituições responsáveis pela política educativa com as instituições formadoras, sejam estas públicas ou privadas, assumindo os distintos graus de regulação que existem em diferentes contextos nacionais" (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 11).

Partindo desse pressuposto, buscaremos verificar como essa regulação se capilariza nas mais variadas políticas de formação docente pelo Brasil, consequentemente, subordinando-se à racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e à nova pedagogia da hegemonia (NEVES L., 2005).

3.3 A CAPES COMO REGULADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é exaltada, por vários intelectuais, pela experiência adquirida junto à pós-graduação, com atuação de mais de 60 anos. No entanto, sua criação enquanto Fundação autônoma do Ministério da Educação só se concretizou com a promulgação da lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992).

Essa lei consolidou a finalidade de "subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, [...] a formação de recursos

humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado" (BRASIL, 1992).

A CAPES ganha novas atribuições com a lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007d). As principais alterações referem-se aos termos dos artigos 2º e 6º da lei nº 8.405/1992 (BRASIL, 1992), que diversificou as competências da CAPES, bem como sua estrutura organizacional.

A nova redação do artigo 2º da lei nº 8.405/1992 determina: "A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País" (BRASIL, 2007d).

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

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

> I – a formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á preferencialmente através do ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância;
> II – a formação continuada de profissionais do magistério privilegiará os recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007d, não paginado)

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

Para responder pelas novas atribuições da CAPES com a educação básica, foram instituídos, sob a regulamentação da portaria nº 609, de 20 de maio de 2008, o Conselho

Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) e as Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) (BRASIL, 2008f), "voltando sua atenção para a Política Nacional de Formação de Professores: eis a nova Capes" (COSTA; DURAN, 2012, p. 279).

O decreto 7.692, de 02 de março de 2012 (BRASIL, 2012a)[84], que aprovou o Estatuto da CAPES, foi recentemente substituído pelo decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, consolidando uma nova estrutura organizacional:

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

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

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

O estatuto permite, ainda, que os demais dirigentes e servidores da CAPES e representantes de entidades participem das reuniões do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica sem direito a voto, a convite do Presidente, quando a presença deles é necessária ao aprimoramento ou esclarecimento da matéria em discussão.

Em um olhar abstraído de crítica, pode-se perceber uma composição democrática no colegiado do CTC-EB em que são permitidos até 20 membros representantes da sociedade civil, isto é, uma composição com mais representantes da

[84] O decreto 7.692/2012 foi revogado pelo decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. "Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE" (BRASIL, 2017b).

ANFOPE e CNTE. Essa observação é necessária visto que o mesmo espírito democrático não ocorre com os outros órgãos colegiados da CAPES.

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

> I – assistir a Diretoria-Executiva na **elaboração das políticas e das diretrizes** específicas de atuação da Capes no que se refere à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e à **construção de um sistema nacional de formação de professores**; II – assistir as Diretorias de Formação de Professores da Educação Básica e de Educação a Distância no que diz respeito à **consolidação do regime de colaboração** entre todos os níveis de governo; III – **discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada** dos professores da educação básica; IV – **fixar parâmetros para avaliação** da demanda por professores da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos de apoio presencial; V – **acompanhar a avaliação dos cursos** de formação inicial de professores nos processos conduzidos pelo INEP; VI – colaborar na elaboração de propostas relativas à formação inicial e continuada de professores da educação básica, **para subsidiar e consolidar o Plano Nacional de Educação**; VII – opinar sobre a **programação anual da Capes**, na área específica de formação de professores e valorização da educação básica; VIII – **opinar sobre os critérios e os procedimentos** para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação de **políticas de formação e conteúdo curriculares** dos cursos de formação de professores da educação básica; IX – **estabelecer parâmetros para avaliação** dos programas de fomento da Capes; X – propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da Capes na sua área de atuação; XI – opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da Capes; e XII – eleger seu representante no Conselho Superior. (BRASIL, 2017b, grifos nossos)

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

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

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

Nesse sentido, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) adquire as seguintes competências de acordo com o caput do artigo 14 do decreto nº 8.977/2017:

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

Tais competências da DEB explicitam o papel de articuladora das diversas instituições e entes federativos que, de alguma maneira, têm interesse na formação docente, através de apoios e subsídios para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No entanto, aqui, é ocultada a figura da CAPES como reguladora e avaliadora, ficando a cargo somente da CTC-EB a tarefa de estabelecer critérios para avaliação, utilizando o perfil democrático do referido colegiado para envolver as entidades vinculadas aos trabalhadores da educação (CNTE) e da formação docente (ANFOPE) como forma de obter um consenso ativo em torno das políticas de formação de professores, sobretudo do processo de regulação – o "consenso possível".

A constatação é de que a CAPES assume, no lugar da União, a função de se articular em regime de colaboração com os estados e municípios para assegurar, pelo menos no discurso oficial, uma formação de professores da educação básica com um desempenho análogo ao exigido junto aos Programas de Pós-Graduação. A CAPES

incorpora, em muitos aspectos, a função de regular a formação dos professores a nível nacional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; SCHEIBE, 2011).

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

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

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

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

No entanto, temos o entendimento divergente dos autores sobre o real interesse da CAPES em assumir as políticas de formação de professores como nova missão, que é

aumentar a captação de recursos disponibilizados pelo MEC, como pode ser observado nos seus relatórios de gestão entre 2007 e 2011.

No referido período, a "nova" CAPES se consolidou, triplicando de tamanho, tanto em relação à dotação orçamentária, que passou de R$ 833.479.173,612 para R$ 3.091.937.415,00, quanto em relação ao número de servidores, que passou de 138 para 381 (BRASIL, 2014b; BRASIL, 2014c).

Souza V. (2014) caracteriza esse momento inicial do desenvolvimento das novas atribuições institucionais da CAPES como um efetivo crescimento na importância das ações quantitativas do Ministério da Educação.

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

Esse princípio de excelência é historicamente exigido pela CAPES aos docentes da educação superior e da Pós-graduação. Nesse sentido, a CAPES, segundo Carmen Moreira de Castro Neves (coordenadora da DEB/CAPES), pretende utilizar sua vasta experiência para regular a "qualidade" da formação de professores. Experiência adquirida junto a sua atuação de mais de 60 anos na pós-graduação.

Nas palavras de Neves C. (2012, p. 371),

> A Capes completou 60 anos e nasceu do idealismo de um educador comprometido com a formação que acontece no presente e prepara o futuro de um país verdadeiramente democrático e justo. A nova missão de investir na formação de professores para a educação básica representa para a Capes uma possibilidade de renovação e de extensão da credibilidade alcançada na pós-graduação aos demais níveis que estruturam um sistema educacional de qualidade e asseguram as bases para um país socialmente inclusivo e sustentavelmente desenvolvido.

Aqui, podemos até concordar com a hipótese de que a CAPES mantém um padrão de qualidade da pós-graduação, porém, esse padrão se dá em muito na intensificação do trabalho docente, na avaliação e na meritocracia dos docentes e dos programas, e não num ambiente socialmente inclusivo, muito pelo contrário, sua

credibilidade se dá com base na exclusão e no rankiamento, como, por exemplo, o Qualis CAPES das publicações e as notas de avaliação dos programas.

Conforme o discurso de Neves C. na abertura do 1º Encontro Nacional do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life),

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

Destaca-se o papel regulador da CAPES, enquanto modernizadora das políticas da formação de professores, a partir das suas atribuições na indução e no fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica. Maués destaca a regulação da CAPES a partir desse princípio de excelência com base na produtividade e no desempenho dos professores:

> Na pós-graduação *stricto sensu*, a Capes representa a agência reguladora no que diz respeito às exigências do desempenho do professor, cobrando dele e do programa no qual está inserido resultados, traduzidos por publicações em periódicos que atendam o Qualis (estabelecido pela agência); capítulos de livros; participação em eventos, nos quais os próprios docentes, em geral, se autofinanciam (passagens, hospedagens); orientações e outros indicadores de performance. A produção acadêmica está instalada, sendo considerado "competente" o docente que consegue cumprir as exigências dos órgãos de fomento, ou seja, aprovando projetos de pesquisa, solicitações de financiamento para participação em eventos, e tantos outros indicadores estabelecidos a partir da lógica mercantilista. (MAUÉS, 2009, p. 14)

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

Esses ciclos contínuos de formação-trabalho-formação se desdobram em inúmeros programas de formação de professores que são desenvolvidos pela CAPES através da DEB, (ver quadro 3).

Quadro 3: Programas de formação de professores desenvolvidos pela DEB/CAPES

Linhas de Ação	Programas
A) Formação Inicial	- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)
	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid);
B) Formação Continuada	- Programa Novos Talentos;
	- Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência);
	- Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP);
	- Programa Residência Docente;
	- Programa Formação dos Professores das Olimpíadas de Matemática e Química;
	- Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica.
C) Formação Associada à Pesquisa	- Observatório da Educação;
	- Observatório da Educação Escolar Indígena;
	- Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE);
D) Divulgação Científica	- Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas;
	- Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas
E) Apoio ou parceria em Programas de outras diretorias e órgãos[85]	- Programa de Apoio a Eventos no País (Paep);
	- Programa Britannica online;
	- Revista Brasileira de Pós-Graduação;
	- Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI);
	- Estratégias de Comunicação; e
	- Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT);

Adaptado de: Brasil, 2014b, 2014c.

Em 2014, a DEB contabilizou a participação de 316 instituições parceiras que ofertaram os referidos programas, inclusive os de apoio a outras diretorias. As IES privadas[86], apesar de não participarem da oferta de todos os programas, destacam-se entre as parceiras, representando 48% do total das IES, enquanto a rede pública (federal, estadual e municipal) somou apenas 52% desse total (ver quadro 4).

Quadro 4: Instituições de Ensino Superior Parceiras da DEB/CAPES

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

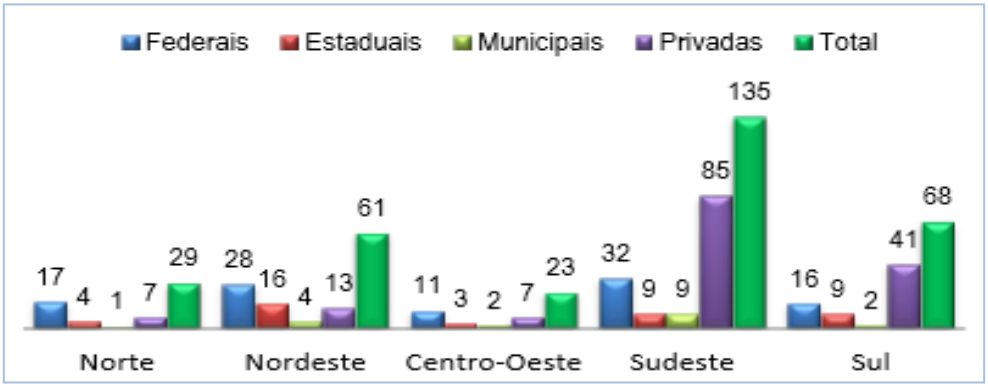
Adaptado de: Brasil, 2014b.

[85] A DEB não participa como gestora desses programas. "Mas, como apoiadora ou parceira de outras diretorias da CAPES e outros órgãos do MEC, sempre que demandada" (BRASIL, 2014c, p. 175).

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

A maior concentração de IES parceiras em 2014 encontra-se na Região Sudeste, com 43%, seguida da Região Sul, com 22%, e Nordeste, com 19%. As regiões com o menor número de parceiras são a Região Centro-Oeste, com apenas 7%, e a Região Norte, com 9% do total das IES ofertantes de todos os programas. Destas, é possível verificar que, a partir do relatório da DEB/CAPES (BRASIL, 2014b), nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, há uma predominância de IES públicas, com aproximadamente 76%, 79% e 70%, respectivamente. Já as Regiões Sudeste e Sul sobressaem com o maior quantitativo de IES privadas, 63% e 60% respectivamente (ver gráfico 2).

Gráfico 2: IES parceiras – total, todos os programas, por dependência administrativa, 2014



Adaptado de: Brasil, 2014b.

Até 2014, a DEB catalogou a presença de 1.028 programas, ofertados pelas 316 IES nas cinco Regiões do país. As IES da Região Sudeste são responsáveis por 358 programas, seguidas das IES do Sul, com 255, e do Nordeste, com 224. O Norte e o Centro-Oeste foram as Regiões com a menor oferta, fecharam o período de 2014 com apenas 95 e 96 programas consecutivamente (ver quadro 5).

Quadro 5: Distribuição da DEB por IES parceiras e programas, por UF e Região, 2014

Região	Estados	IES Pública	IES Privada	Programas
Norte	Acre	2	1	5
	Amazonas	3	1	16
	Amapá	3	0	7
	Pará	6	2	36
	Rondônia	2	2	7
	Roraima	3	0	11
	Tocantins	3	1	13
	TOTAL	**22**	**7**	**95**
	Alagoas	4	0	15

Nordeste	Bahia	10	1	52
	Ceará	7	3	28
	Maranhão	3	0	13
	Paraíba	4	1	22
	Pernambuco	9	5	34
	Piauí	3	0	16
	Rio Grande do Norte	6	1	31
	Sergipe	2	2	13
	TOTAL	**48**	**13**	**224**
Centro-Oeste	Distrito Federal	3	2	24
	Goiás	6	3	25
	Mato Grosso do Sul	4	1	24
	Mato Grosso	3	1	23
	TOTAL	**16**	**7**	**96**
Sudeste	Espírito Santo	3	4	12
	Minas Gerais	19	19	98
	Rio de Janeiro	13	16	85
	São Paulo	15	46	163
	TOTAL	**50**	**85**	**358**
Sul	Paraná	11	7	67
	Rio Grande do Sul	9	23	113
	Santa Catarina	7	11	75
	TOTAL	**27**	**41**	**255**

Adaptado de: Brasil, 2014b.

Entre as Unidades da Federação, chamam-nos a atenção os Estados do Amapá e Roraima, na Região Norte, e Alagoas, Maranhão e Piauí na Região Nordeste, por contarem com a exclusividade de IES públicas para a oferta dos programas da DEB/CAPES. Por outro lado, os dados acima nos alertam para o fato de a concentração do grande número de programas ser ofertada por IES privadas, a exemplo do Estado de São Paulo, na Região Sudeste, responsável por 163 programas, destes, apenas 25% estão a cargo das IES públicas.

No caso da Região Sul, o mesmo pode ser observado, a exemplo do Rio Grande do Sul, encarregado da oferta de 113 programas, dos quais aproximadamente 72% estão sob a incumbência das IES privadas, enquanto somente 28% do total estão sob a responsabilidade das IES públicas.

A DEB/CAPES apresenta a mesma tendência, a qual apontamos no primeiro capítulo deste estudo, referente ao estímulo à mercantilização da educação superior e à naturalização do confisco dos recursos públicos do Estado pelo empresariado da educação.

Essa tendência já havia sido identificada por Rodrigues (2010), no estudo *Vamos ganhar dinheiro à beça: farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior*, em que o autor submete à crítica a política de educação superior do governo Lula da Silva, especificamente na pós-graduação (regulamentação dos mestrados

profissionais), desenvolvida pela CAPES, que atende aos interesses da expansão de vagas no setor privado.

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

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

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

A democratização do acesso à certificação que vem sendo desenvolvida pelos múltiplos programas e ações no âmbito da política nacional de formação de professores efetivam-se de maneira "desigual e combinada" (LÖWY, 1998), nas diversas dependências administrativas das IES (privadas, públicas federais, estaduais e municipais), sobretudo, nas diferentes regiões do Brasil.

Essa distribuição produz uma tendência à massificação da formação e da certificação dos professores em determinadas regiões do Brasil, e a perpetuação do déficit de professores encontra-se nas regiões onde as forças produtivas não estão plenamente desenvolvidas.

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

A perspectiva dos dados expostos até aqui demonstra a consolidação da DEB/CAPES como nova reguladora da formação de professores da educação básica. Para Maués (2009), a formação de professores destacou-se como uma "prioridade chave", visto que os organismos internacionais evidenciaram "que uma melhor qualidade da educação implica também uma melhor formação dos professores" (MAUÉS, 2009, p. 6). Essa qualidade vincula-se diretamente ao monitoramento da aprendizagem.

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

Nessa perspectiva, a educação é, segundo Torres (2009, p. 140), "analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa". E o professor é tido apenas como mais um insumo da educação. Nesse sentido, o "ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula [...] e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos" (TORRES, 2009, p. 140). Cabe à DEB/CAPES fornecer esses insumos para a formação de professores através da indução, do fomento e da avaliação para a melhoria da educação.

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

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

> A fórmula "inovadora" que ganhou destaque para a formação docente no âmbito dos países "em desenvolvimento" pode ser visualizada em Torres (2009) quando analisou as orientações do Banco Mundial para o tema docente. Neste mote, recomendava-se a prioridade na capacitação em serviço, em detrimento do investimento na formação inicial sob a alegação de que a

> primeira seria mais efetiva em termos de custo e mais determinante no que se refere ao desempenho do aluno. Outra indicação recorrente foi sobre o aproveitamento das modalidades a distância, consideradas alternativas de baixo custo se comparado as modalidades presenciais.

Essa fórmula nada inovadora, com destaque para a formação de professores, alicerça-se no binômio pobreza e segurança, em que os países "em desenvolvimento" são induzidos a adotar políticas e regulações semelhantes às dos países "desenvolvidos", em consonância com as recomendações dos organismos internacionais (Banco mundial, UNESCO e OCDE), conformando-se em consensos mundiais.

Para Neves e Pronko (2008, p. 95), esses consensos são "decorrentes das metamorfoses de cada conjuntura econômica e político-ideológica", que se intensificaram com o *Consenso do Washington*, através da ladainha de "modernização capitalista", isto é, vinculados "ao cumprimento de metas de ajuste estrutural com vistas a preparar seus países-membros para a participação cada vez mais orgânica no 'mundo em transformação'" (NEVES; PRONKO, 2008, p. 95).

Para as autoras, esse binômio, alívio da pobreza-coesão social, é uma ressignificação do enunciado "crescimento com justiça social" para mascarar a intenção capitalista de atenuar as agruras das desigualdades sociais, típica do neoliberalismo da terceira via (NEVES e PRONKO, 2008). Dessa forma, a educação é fetichizada como uma arma em potencial no combate à pobreza (MELO, 2003).

Esse fetiche vincula-se à concepção utilitarista da educação e se configura, de acordo com Maués (2009, p. 05), "como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de 'capital humano' que possa servir, sobretudo, aos interesses do mercado".

Essa concepção de educação própria de uma suposta sociedade do conhecimento é ideologicamente difundida pela OCDE, pela BM e pela UNESCO como justificativa para criar um duradouro crescimento da economia, a ser complementado por um *upgrade* quantitativo e qualitativo de novas formas de laboralidade e de uma sólida coesão social, "demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade" (SHIROMA, 2003, p. 1907).

Nesse sentido, a DEB/CAPES aponta a concepção de formação inicial e continuada que se materializa nas linhas de ação e, consequentemente, nos programas elencados no quadro 4:

> [...] responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende **ao longo da vida** e ancora-se não só no

> dever do Poder Público de dar oportunidade de formação, como também na capacidade de **aprender a aprender** e **gerenciar o próprio desenvolvimento profissional** de forma autônoma. (BRASIL, 2014b, grifos nossos)

Essa concepção de formação de professores ratificada nas mudanças das políticas que foram implantadas objetiva "a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo correia de transmissão, na escola e na sala de aula" (SHIROMA, 2003, p. 1096). Em outras palavras, para que o professor atue na formação de um novo homem, sendo a direção cultural, intelectual e moral das gerações futuras, para reforçar "a ideia de que a sociedade civil é um espaço da harmonia solidária e da livre associação voluntária dos indivíduos", independente do Estado (MOTTA, 2007, p. 5).

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

Maués esclarece que esses mecanismos hegemônicos são relativos também "às condições de trabalho dos professores e à necessidade de apoio adequado para fazer face a essa nova sociedade, dando atenção à formação inicial e continuada" (MAUÉS, 2009, p. 6) no cenário do protagonismo docente a partir da "pedagogia do aprender a aprender", da "formação ao longo da vida" e da "gestão de si mesmo".

Essas perspectivas são materializadas na contrarreforma da educação superior (LIMA, 2007), com impactos nas políticas educacionais, consequentemente, nas políticas de formação de professores, que se expressa na regulação da formação de professores pela "nova" CAPES.

3.4 DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CONSENSO ATIVO ATRAVÉS DOS FÓRUNS PERMANENTES

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b) foi revogada pelo decreto nº 7.415/ 2010 (BRASIL, 2010d), passando a ser chamada somente de Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

Dilma Rousseff, poucos dias antes de ser afastada da Presidência devido ao processo de "impeachment", instituiu a nova Política Nacional de Formação de

Profissionais da Educação Básica por meio do decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b). Essa nova Política Nacional passou a contar com a participação não somente dos Fóruns, mas também do Comitê Gestor Nacional para orientar o Planejamento Estratégico Nacional e os Planos Estratégicos em cada unidade federativa.

O Comitê Gestor Nacional é o responsável por aprovar o Planejamento Estratégico Nacional, assim como por definir as normas para o funcionamento dos Fóruns Distrital e Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. O Secretário executivo do MEC é quem presidirá o Comitê Gestor Nacional, com a participação:

> I – das secretarias e autarquias do Ministério da Educação; II – de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação; III – de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e IV – de entidades científicas. (BRASIL, 2016b)

O decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b) não deixa claro quem são os participantes do Comitê Gestor Nacional, a exemplo das autarquias do MEC, e nem a quantidade de representantes em cada um deles, diferente do decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009b).

Essas medidas empreendidas no âmbito da gestão das políticas nacionais de formação de professores, segundo Adrião e Garcia (2008), confirmam a mudança no padrão de gestão burocrática para uma administração gerencial e reguladora, chamada de *accountability*.

A transformação do sentido do Estado fica delimitada ao processo de centralização e descentralização nos diferentes níveis governamentais da política de formação de professores. A centralização e a descentralização conformam o entendimento de regulação enquanto procedimento de orientar, coordenar e controlar as condutas dos entes e de definir as regras do jogo que está centralizado no Comitê Gestor Nacional, sob a direção da "nova" CAPES, que é descentralizada para os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos profissionais da Educação básica.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, denominados, doravante, Fóruns, foram regulamentados pela portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009h), e instituídos pelo decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009b), que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conforme seu artigo quarto:

> A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Os Fóruns têm como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, os planos estratégicos da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica a serem implementados em toda a rede pública das unidades federativas (BRASIL, 2009e). Os Fóruns caracterizam-se como órgãos colegiados que têm como missão cumprir os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica[87], instituída pelo MEC, tendo como atribuições:

> I – elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;
> II – acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e
> III – manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação. (BRASIL, 2016b)

Os Fóruns estaduais e distrital sob a gestão das secretarias estaduais de ensino, delegados pela nova CAPES, são responsáveis pela descentralização das ações de demanda e oferta de vagas, a partir do plano estratégico estadual ou distrital, e ainda pelo (in)sucesso da eficiência e da eficácia dos resultados da formação de professores.

Essa descentralização exige também uma autorregulação e uma autogestão das ações desenvolvidas pelos Estados, municípios e IES e, ao mesmo tempo, uma

[87] De acordo com a portaria nº 883, de 16 de setembro de 2016, as atribuições dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente são: "I – elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009; II – articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum; III – coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas; IV – propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos; V – subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada; VI – dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; VII – propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar; VIII – zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação; IX – acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica" (BRASIL, 2009h).

competição interna pelos recursos destinados à formação de professores em nível dos Fóruns Estaduais e Distrital. Essa competição interna revela um tênue transformismo, de uma perspectiva democrático-progressista para o *télos* da economia competitiva que, no interior da "nova" CAPES, é evidenciada pelas "noções de 'inovação', 'competitividade', 'produtividade': léxico mágico do discurso neodesenvolvimentista aplicado à educação, tomada como o velho capital humano" (RODRIGUES, 2010, p. 89).

Os Fóruns buscaram instaurar o regime de colaboração no campo das políticas de formação de professores, atribuindo-lhe conotação de relacionamento cooperativo. E neles terão assento[88] garantido: "representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação" (BRASIL, 2016b).

De acordo com o decreto 6755/2009 (BRASIL, 2009b), os Fóruns permitem ainda a integração de representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão. A participação nos Fóruns é condicionada a essa adesão. Contudo, em caso de não adesão de qualquer uma das entidades, o funcionamento dos fóruns não será inviabilizado. Nessa situação, será atribuída à presidência do Fórum – o secretário de Educação e, na ausência dele, o colegiado do fórum elegerá o representante que irá presidi-lo.

Masson (2009) critica a composição dos Fóruns a partir da substituição do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essa substituição ampliou a participação para mais um membro indicado pela Secretaria da Educação e mais um representante dos secretários municipais de educação, além da admissão de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão. Para a autora, essa composição do "Fórum fragiliza o princípio de gestão democrática, especialmente porque sua presidência não é escolhida entre os pares" (MASSON, 2009, p. 191).

[88] No decreto nº 6.755/2009, tinham assento garantido: o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipal de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009b).

No entanto, a crítica que Masson realiza sobre as alterações ocorridas nos decretos no âmbito das políticas de formação de professores e da suposta fragilização do princípio de gestão democrática não captura a essencialidade das atuais políticas, ficando suas críticas no plano da edificação do consenso em torno das políticas de formação de professores. Em nossa análise, compreendemos que a composição proposta na minuta do Sistema Nacional de Formação, anterior ao decreto 6755/2009 (BRASIL, 2009b), não alteraria significativamente o princípio formalmente democrático dos Fóruns.

A criação dos Fóruns constitui somente um mecanismo hegemônico vinculado a um aspecto democrático formal, inerente à regulação do Estado neoliberal. Essa formalidade da composição "democrática" do Fórum, a partir do decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b), incluía no corpo do decreto tanto a entidade científica (ANFOPE) quanto o representante dos trabalhadores (CNTE). Contudo, na realidade concreta, almeja sensibilizar o sentimento-paixão das classes subalternas, para a manutenção de um consenso em torno das políticas nacionais de formação de professores da educação básica, cooptando tais organizações dos trabalhadores da educação para o projeto hegemônico neoliberal.

Ratificamos que a inclusão das entidades científicas e dos sindicatos dos trabalhadores nos Fóruns, nas figuras de seus dirigentes, visa estabelecer um consenso ativo em torno das políticas de formação de professores implementadas no Brasil e, sobretudo, reduzir a resistência dos trabalhadores, especificamente dos professores, às contrarreformas da educação. No entanto, a resistência dos professores é uma questão histórica que incomoda os intelectuais dos organismos internacionais. Entre os quais, o Banco Mundial, que classifica tal resistência como "beco sem saída" (TORRES, 2009), e a UNESCO, que a denomina "professor obstáculo" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Os organismos internacionais defendem "a ideia de que o professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 533), visto que os professores compõem a maior e mais organizada categoria profissional vinculada ao Estado.

Essa é uma preocupação do Banco Mundial há mais de duas décadas: "os sindicatos de professores são atores importantes na cena política nacional" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 102). Já para a OCDE, as agendas nacionais devem priorizar as políticas para professores com o intuito de moldar a força de trabalho docente (OCDE,

2006b) e se beneficiar das mudanças que visam reduzir a pressão política sobre o êxito das contrarreformas, diminuindo, assim, as resistências dos trabalhadores.

Nesse sentido, ganha especial relevância a incorporação dos sindicatos e associações dos trabalhadores da educação na aparelhagem estatal para a defesa da visão de mundo e das práticas da classe dominante. Essa incorporação é parte da "intervenção do Estado para educar o educador" (GRAMSCI, 1999, p. 237).

No caso das políticas de formação de professores, a obtenção do consenso realizou-se em virtude da cooptação através da composição com assentos permanentes no Comitê Gestor Nacional e nos Fóruns estaduais e distrital. Essa incorporação dos representantes dos trabalhadores e das entidades científicas cumpre o papel de legitimação das políticas de formação já decididas pela sociedade política e recomendadas pelos aparelhos de hegemonia internacionais. Cabendo aos fóruns o gerenciamento descentralizado dos interesses dos estados, municípios e IES, limitando-se ao âmbito da pequena política regulada pela DEB/CAPES.

Portanto, a incorporação da entidade científica e do sindicato dos trabalhadores da educação ao Comitê Gestor e aos Fóruns visa mais reforçar a obtenção do consenso ativo do que, propriamente, atender aos princípios democráticos tão exaltados por esses sujeitos coletivos. Para tanto, o Estado necessita incorporar em seu interior as diversas camadas da sociedade civil, para fragilizar as formas de resistência forjadas nas lutas das classes subalternizadas na perspectiva de enfrentamento à racionalidade hegemônica neoliberal.

Nesse sentido, ocorre uma domesticação das classes subalternas em que,

> [...] o Estado burguês amplia seu campo de ação, equalizando as classes juridicamente, no sentido de evitar que a ordem seja colocada em perigo. No âmbito da sociedade civil, a classe dominante, através do uso do poder por meios não violentos, contribui para **reforçar o conformismo**, apostando na desestruturação das lutas das classes subalternas, reduzindo-as a interesses meramente econômico-corporativos. (SIMIONATTO, 2009, p. 43, grifo nosso)

É interessante destacar que a incorporação desses aparelhos de hegemonia vinculados à classe trabalhadora não se desenvolve de maneira passiva, mas, pelo contrário, essas organizações reivindicam uma participação cada vez maior no Comitê e nos Fóruns.

No contexto de hegemonia Lulista (BRAGA, 2012), essa reivindicação representou, em muitos casos, a supressão da independência das classes subalternas, obtendo importante êxito no processo de domesticação dos movimentos sociais, um

invólucro que limitou as reivindicações e as pautas mínimas (econômicas), além de cooptar uma grande parcela dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, desagregando as lutas sociais das massas e aderindo passivamente à concepção de mundo oficial.

Esse processo de domesticação também se deu entre os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora vinculados ao CNTE e à ANFOPE, que passaram a reivindicar e justificar a importância dos Fóruns. Em muitos casos, tais intelectuais foram cooptados pela aparelhagem estatal, a exemplo, cita-se o caso da professora Helena Costa Lopes de Freitas H., que atuou na DEB/CAPES e junto ao MEC, conforme informação contida no currículo *Lattes*.

> É membro da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Colaborou com a CAPES no período de fevereiro 2008 a janeiro de 2009, como Coordenadora Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica. De fevereiro de 2009 a agosto de 2011, colaborou com a Secretaria de Educação Básica do MEC, na Coordenação-Geral de Formação de Professores, responsável pelos Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e pelo Programa Profuncionário [...] (FREITAS H., 2016, não paginado)

A atuação de Freitas H. junto à DEB/CAPES e às Secretarias do MEC é uma importante evidência histórica na atualidade brasileira de como se constitui o processo de domesticação dos intelectuais orgânicos para a defesa da hegemonia às avessas, vinculado ao capitalismo neoliberal da Terceira Via. Freitas H. está, sem dúvidas, entre os intelectuais com notável reconhecimento no campo da educação e da formação de professores e com grandes contribuições críticas sobre as políticas de formação de professores.

Contudo, tais intelectuais assumem a direção dos aparelhos estatais com intuito de defender determinado projeto de formação como se fosse possível disputar, por dentro da ordem, um projeto sócio-histórico de educação e de sociedade. Mas, na essência, eles acabam por implementar as políticas e as recomendações dos organismos internacionais, mesmo que não seja sua real intenção.

Analisemos com um pouco mais de detalhes a lógica de pensamento de uma importante intelectual da formação de professores, a professora Iria Brzezinski, que desenvolve o projeto de pesquisa: *Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente do Centro Oeste: acompanhamento, avaliação, impacto (2013-2016).* A análise refere-se ao artigo: *Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações*, publicado em 2014.

No referido estudo, na mesma perspectiva de justificar a necessidade dos Fóruns (e do Comitê Gestor), a autora desenvolve cinco indicadores sobre a importância dos Fóruns. São eles: o Fórum, por força da legislação, é o órgão colegiado, permanente e de composição plural; os fundamentos teóricos da formação de profissionais da educação devem manter nexos com o projeto sócio-histórico da educação, da formação de professores; existem possibilidades de o Fórum se fortalecer como espaço democrático e plural de mediação das políticas e processos de formação de professores; esses Fóruns precisam transformar-se em mecanismos eficazes para levar a efeito a realização do regime de colaboração, via relacionamento cooperativo, ainda que marcados por heterogeneidades e conflitos; e, por fim, o Fórum deve instigar a mobilização das instituições formadoras parceiras do Parfor presencial em serviço, para que ministrem cursos interiorizados, promovendo a socialização de conhecimento (BRZEZINSKI, 2014).

A reivindicação, pela autora, dos aspectos democráticos vinculados à pluralidade da composição dos Fóruns Permanentes, por conseguinte, do Comitê Gestor Nacional, desenvolve-se por meio da interlocução ativa entre os cidadãos da sociedade civil e dos sujeitos sociais coletivos (BRZEZINSKI, 2014). Brzezinski, baseando-se em Coutinho, afirma que essa interlocução possibilita as condições necessárias para a democracia com um valor universal.

Para Fernandes (2005), numa sociedade de classes antagônicas, não se atribui à democracia um valor em si mesma, visto que os interesses de classes variam em conformidade com os sentidos e significados inerentes a cada classe social. Nesse sentido, o autor não hesita em contraditar um importante setor da esquerda contemporâneo seu, que amplificou a democracia num "valor universal". Para o autor, a democracia não é desvinculada da sua essência de classe. Daí, em sua concepção, a palavra democracia vir constantemente adjetivada de burguesa ou operária (FERNANDES, 2005).

No entanto, Brzezinski (2014) salienta que a CNTE e a ANFOPE compõem os 27 Fóruns instalados até o momento, nos estados e no Distrito Federal. Porém, esses Fóruns têm configurações muito diferenciadas e estágios de desenvolvimento também desiguais, muito em decorrência das disparidades entre estados e municípios, além da necessidade de atender à carência de professores.

Ainda segundo a autora, é uma ousadia a composição plural e democrática dos Fóruns Permanentes e, consequentemente, do Comitê Gestor Nacional. Ela considera

que as políticas de formação de professores, gerenciadas e reguladas, respectivamente, pelos Fóruns e DEB/CAPES, não estão sob a égide da ideologia neoliberal (BRZEZINSKI, 2014).

Portanto, para Brzezinski (2014), essa ousadia representa um raro momento histórico de superação das imposições neoliberais nas políticas educacionais brasileiras. Sendo fruto das "tensões resultantes de certas conquistas do movimento contra-hegemônico, materializado em manifestações e ações dos sujeitos sociais coletivos, na luta por um Estado que assuma a 'democratização' da sociedade como valor universal" (BRZEZINSKI, 2014, p. 1245).

Compreendemos que, para Brzezinski, as políticas de formação de professores representam um ponto fora da curva, pois ela reconhece que as tramas das políticas educacionais brasileiras inserem-se num modelo de Estado mínimo, em que "o corolário da gestão pública e privada recai no gerencialismo" (BRZEZINSKI, 2014, 1245).

Por fim, a autora levanta a sua perspectiva ou expectativa de que a consolidação dos Fóruns Permanentes (e Comitê Gestor Nacional) os torne embriões de uma articulação mais complexa na formação de professores. Conforme as palavras da autora:

> A perspectiva é de que as parcerias firmadas entre os sujeitos sociais coletivos e os representantes da sociedade política, neste caso a Capes/EB e as Secretarias de Estado e Distrital da Educação, impulsionem a consolidação dos Fóruns Permanentes para que venham a constituir-se em embrião do Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, articulado ao Sistema Nacional de Educação. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1257)

Apesar de Brzezinski utilizar algumas categorias do materialismo histórico, garantindo um aspecto crítico à pesquisa que realizou, a ideia central é justificar o papel ativo dos sujeitos coletivos sociais (ANFOPE e CNTE) nas políticas de formação de professores, através da participação dos organismos de gestão (Fóruns e, posteriormente, Comitê Gestor Nacional), para a conformação do consenso ativo.

A tentativa de conformação do consenso ativo é identificada em afirmações da autora: "No caso do desenvolvimento do Parfor, embora não exista acordo federativo explícito, os entes federados foram impulsionados, pela demanda da sociedade por escolas públicas, a capacitarem professores aderindo ao Plano que promoveu a criação dos Forprof" (BRZEZINSKI, 2014, p. 1252), e no trecho, "Com essas análises foi possível reconhecer a importância dos Forprof para o desenvolvimento das políticas emergenciais de formação inicial e continuada de professores" (BRZEZINSKI, 2014, p. 1253).

A necessidade de justificar a atuação dos Fóruns permanentes baseia-se na defesa de interesses específicos (pequena política), negando-se a defesa de um projeto de formação e de sociedade (grande política) que confronte de fato as políticas hegemônicas no âmbito das políticas de formação de professores.

Esse tipo de justificativa favorece a manipulação das massas subalternas e enfraquece a resistência popular, que se vincula "também ao crescimento da manipulação política das camadas de classe subalternas, especialmente através dos programas compensatórios de combate à pobreza" (SIMIONATTO, 2009, p. 48).

Os trechos citados anteriormente pela autora refletem a pseudoconcreticidade da formação de professores. Visto que a análise não evidencia as suas múltiplas determinações, nem as contradições da totalidade social em que a formação está inserida. Por um lado, oculta a participação dos aparelhos de hegemonia na determinação das políticas de formação de professores como o *Todos Pela Educação*, o PAR e os Organismos Internacionais (OCDE, UNESCO e Banco Mundial). Por outro, os Fóruns enquanto mecanismos hegemônicos para a obtenção de consenso ativo, além de serem espaços permeados por práticas clientelistas e de cooptação dos movimentos sociais.

Nesse sentido, Neves L. destaca que,

> [...] todos os organismos da sociedade civil convergem para a celebração de pactos sociais conduzidos pelo aparato estatal, por intermédio de conselhos nacionais de política pública, conferências nacionais, fóruns ou mesmo mesas de diálogo (BRASIL, 2011b). Dessa forma, **todos** (organismos internacionais, governo, empresários e trabalhadores) são convidados a participar, mas somente serão atendidas as demandas que não interferirem nos fundamentos do projeto oficial. É estimulada, desse modo, pelo bloco no poder a organização popular, mas nos limites da ordem estabelecida. (NEVES L., 2013, p. 9, grifo da autora)

Ainda no limite da ordem estabelecida, Neves L. (2013) salienta que as organizações sindicais e científicas que representam os professores em quase sua plenitude colaboram ativamente com a estratégia de implementação da nova pedagogia da hegemonia.

Portanto, os Fóruns permanentes e o Comitê Gestor Nacional estimulam a disseminação dessa nova pedagogia da hegemonia pela participação das organizações da classe trabalhadora que incorporam, "total ou parcialmente, o projeto de escolarização básica das classes dominantes, afastando-se da reflexão sobre uma escolarização básica transformadora" (MELO *et al*., 2015, p. 41). Essa disseminação da nova pedagogia pelas organizações da classe trabalhadora convergiu para a difusão e a

materialização da política governamental, organicamente inserida na conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via.

Em nossa análise, a participação das organizações da classe trabalhadora (sujeitos sociais coletivos) e dos seus intelectuais nesses órgãos colegiados descentralizados de gestão da formação de professores cumpre a função de contrarrevolução preventiva. Justamente porque eles são incorporados à aparelhagem estatal, reaparecendo, segundo Fernandes (2005, p. 363), "de maneira concentrada e institucionalizada, como um processo social e político especializado", que, historicamente, desagrega as possibilidades diretas de luta das classes subalternas, nesse caso, os trabalhadores da educação subalternizados.

Para Fontes (2006, p. 187), esses "aparelhos privados de contra-hegemonia, a longas penas construídos pelos trabalhadores, são 'refuncionalizados', convertendo-se em locais de reprodução desse consenso dominante peculiar".

Essa refuncionalização ocorreu com a CNTE e com a ANFOPE, cujo vácuo deixado nas lutas dos trabalhadores da educação permitiu a rápida aparição e o desenvolvimento de novos aparelhos de hegemonia vinculados à classe dominante com grande apoio da opinião pública, por exemplo, o *Todos pela Educação*. A refuncionalização e os novos aparelhos de hegemonia desvelam a profundidade da subordinação das classes subalternas no Brasil, bem como o rearranjo do Estado ampliado, no contexto de hegemonia às avessas (OLIVEIRA F., 2010).

Nessa conjuntura nacional de neoliberalismo de Terceira Via de hegemonia às avessas, tornou-se fundamental o amoldamento das políticas de educação e de formação de professores aos parâmetros da nova racionalidade neoliberal e às exigências e condutas técnicas, éticas, políticas e culturais da razão neoliberal. Encontradas, desde a década de 1990, de maneira incipiente nas recomendações dos organismos internacionais e inseridas de forma mais consolidadas no atual contexto de neoliberalismo de terceira via.

Nesse contexto, surge a necessidade da formação de quadros, que é priorizada na implementação das políticas para a formação inicial e continuada de professores, da qual trataremos nas seções seguintes deste estudo.

3.5 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTERIORES AO PARFOR

As políticas de formação de professores se destacam, historicamente, pela atribuição de redentores que os professores assumem na formação da sociedade, inclusive a função docente é responsabilizada pela ineficiência, pelos fracassos educacionais e pelas debilidades em geral da educação. Nesse sentido, a formação de professores sempre apareceu com centralidade nos discursos formais do Estado e de seus dirigentes.

Essa centralidade se dá em virtude do papel dos professores na formação das gerações futuras dos trabalhadores. Conforme Shiroma e Brito Neto (2015, p. 2), "governantes e reformadores associaram a tarefa docente a diversos *télos:* à construção da nação, à industrialização, ao desenvolvimento, à formação de capital humano, à competitividade e, mais recentemente, à inclusão e alívio da pobreza".

Os cursos de formação de professores conviveram dentro de um modelo dual de formação docente: professor polivalente e professor especialista. Os professores polivalentes ficavam responsáveis pela educação nos níveis iniciais da educação formal (educação infantil e ensino fundamental em seus anos iniciais). Já os professores especialistas ficavam responsáveis pelos níveis finais e mais avançados (anos finais do ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA, educação profissional e ensino normal).

A preocupação com a formação docente vem desde o Império, com as escolas de ensino mútuo. Conforme Tanuri (2000, p. 63) "desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais". No entanto, somente da década de 1930, foram criados os cursos de formação de professores de nível superior, vinculados à faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, nesse caso, a Pedagogia. Os cursos superiores de Pedagogia tinham dois objetivos: "formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais" (TANURI, 2000, p. 74).

Esses objetivos demonstravam a preocupação com o preparo dos docentes para atuar na educação básica e na gestão das escolas. O modelo de licenciatura adotado ficou conhecido como o "esquema 3 + 1". Esse modelo se mostrou inadequado desde o início, em virtude "das licenciaturas serem tratadas como meros apêndices dos bacharelados" (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 289).

Outra problemática negativa da formação de professores era a elitização dos cursos de formação de professores da faculdade de filosofia, que, consequentemente,

solucionavam a necessidade quantitativa da preparação de novos professores para o Brasil (TANURI, 2000; SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Para atender a essa escassez e certificar um maior número de professores, a alternativa encontrada foi a criação de cursos superiores de licenciatura curta a partir da década de 1960, sob dois aspectos. Segundo Candau (1987, p. 25), "[...] nos anos 60 ela tinha um caráter emergencial e, portanto, transitório, nos anos 70, ela surge como um processo regular de formação de professores e ganha inclusive uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente". O intuito, desde sempre, foi de moldar docentes com o propósito de constituir um exército pedagógico de reserva (SHIROMA, 2004).

Nesse contexto, Tanuri (2000) destaca que surgem "os primeiros ensaios de formação superior do professor primário", a partir do parecer nº 251 de 1962 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962), que estabeleceu o currículo mínimo do Curso de Pedagogia. Essas iniciativas favoreceram a elevação do nível de formação para a superação da formação em nível médio pela formação em nível superior em diversas regiões do país, onde o desenvolvimento se encontrava num estágio mais avançado (TANURI, 2000).

Nessa perspectiva, "o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia" (TANURI, 2000, p. 79), inclusive para os cursos de licenciatura curta, desde que realizassem os ajustes de determinadas disciplinas: "estudos de Metodologia" e "Prática do Ensino Primário" (TANURI, 2000).

Tanuri (2000) afirma que tais dispositivos proporcionaram o embasamento legal para a reconfiguração curricular dos cursos de formação de professores, ocorrida ao longo dos anos 1980 e 1990, com o intuito de preparar o professor[89] para os anos iniciais da escolaridade. Em virtude desses dispositivos citados pela autora, aconteceu o

[89] Segundo Tanuri (2010, p. 81), a lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) "determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados".

retorno das disciplinas de formação geral que "voltaram a ser introduzidas no curso normal, de modo a continuar o processo de elevação do nível de formação do futuro professor" (TANURI, 2002, p. 79).

Nesse contexto, Tanuri afirma que se inicia a descaracterização do curso normal como espaço apropriado para a formação do professor polivalente (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Esse movimento se "acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau" (TANURI, 2000, p. 80).

Com a meta de universalização da educação básica vinculada ao projeto *Educação para Todos* (BM e UNESCO) e a promulgação da nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a), a carência de professores se tornou latente em todos os níveis de ensino, visto que demandou ações governamentais no âmbito da "formação inicial e continuada de professor da educação básica que viessem a formar um grande contingente de profissionais, também em curto espaço de tempo" (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 143).

Esse período foi crucial para as mudanças relativas à educação básica nos moldes internacionais neoliberais, tendo impactos nos diferentes estágios da política de formação de professores, sendo incipiente nos anos iniciais da década de 1990. Nesse período pós-LDB, foram intensificadas as políticas de formação de professores, adaptando-se de maneira mais orgânica ao contexto do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil.

Destacamos alguns dispositivos legais e concepções que impactaram na formação docente: a inclusão do patamar mínimo de escolarização dos professores pela LDB; o polêmico decreto nº 3276/1999 (BRASIL, 1999b), que instituiu a exclusividade da formação de professores de nível superior aos cursos normais superiores; a proliferação da formação de professores na modalidade a distância e a qualificação em serviço; a redefinição das políticas de desenvolvimento da qualidade da educação pela padronização de avaliações externas (PISA) etc.

Essa miríade de dispositivos, concepções e conceitos vai se materializar em diversos programas focalizados, pulverizados e aligeirados para a formação de professores da educação básica, sob o discurso *soft* de universalização e melhoria da qualidade da educação básica, iniciadas durante o Governo FHC (Proformação e Profa)

e continuadas durante o Governo Lula da Silva (Proinfantil, Pró-Letramento e Pró-Licenciatura).

3.5.1 Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) foi um programa de nível médio criado pelo MEC em 1999 durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sendo desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de forma descentralizada e em regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal (BRASIL, 2017i).

O PROFORMAÇÃO era financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FUNDESCOLA), que, por sua vez, contava com os recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e Banco Mundial. Em 2002, o Fundo Nacional da Educação (FNDE), por meio de convênio realizado com a SEED, assumiu a responsabilidade pelo financiamento do programa (BRASIL, 2017i).

O principal objetivo do PROFORMAÇÃO era promover a habilitação em magistério na modalidade normal para os professores que atuavam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, em classes de alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos sem formação específica (BRASIL, 2017i). Habilitação mínima permitida pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) para o exercício do magistério.

O MEC, referendado no artigo 87 da LDB, tem a incumbência, conforme parágrafo 3º e inciso III, de "realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação a distância" (BRASIL, 1996a). No entanto, apoia-se nos seguintes dispositivos: o parecer CNE/CEB 03/2003[90] e a resolução 01/2003[91], para justificar a formação dos professores com

[90] O Parecer CNE/CEB 03/2003 esclarece qualquer dúvida sobre a atuação dos professores com formação em nível médio normal: "A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2003c).

[91] A Resolução CNE/CEB 01/2003 dispõe em seu artigo 1º que: "Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos

formação de nível médio, na modalidade Normal, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação de docentes nesse nível se deve ao elevado déficit de professores em exercícios sem a titulação mínima exigida no artigo 62 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). Nesse sentido, a SEED e o FUNDESCOLA, em parcerias com os estados e municípios, implementaram o PROFORMAÇÃO com a finalidade de atender 50.000 mil professores nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sendo implementado em 1999 pela primeira vez em caráter experimental nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (BRASIL, 1999b).

Conforme Moraes (2011), com base no INEP, em 1999, foram registrados 2,4 milhões de professores com atuação em diversos níveis, da creche ao ensino médio. Desses, 2,47% (68.855) atuavam em turmas de alfabetização e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, e não estavam habilitados para o exercício dessa função nos quinze estados[92] que aderiram o programa.

De acordo com SEED/MEC, até 2004, o programa teria formado mais de 30.000 professores, mas, devido ao número significativo de professores sem habilitação no Brasil, o PROFORMAÇÃO expandiu-se para todas as regiões do país (BRASIL, 2017i).

O PROFORMAÇÃO, a ser realizado em dois anos, em quatro semestres, tinha duração de 3.200 horas. Cada semestre compreendia um módulo de 800 horas, composto por duas fases: presencial e a distância (ver quadro 6).

Quadro 6: Estrutura do módulo do PROFORMAÇÃO

FASES	ATIVIDADES	TOTAL HORAS
Presencial	Atividades de instrumentalização do professor cursista dos estudos do módulo pelas agências formadoras (AGF)	96
	Reunião de Sábado	72
	Total	**168**
A Distância	Guia de estudos e caderno de verificação	192

anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96". Sendo reforçado pelo Art. 2º que: "Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. § 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial" (BRASIL, 2003e).

[92] Estados que aderiram o PROFORMAÇÃO: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul em 1999. E os Estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiânia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Roraima, Sergipe, Tocantins em 2000 (BRASIL, 2017j).

	Reunião de Sábado	72
	Prática Pedagógica	320
	Elaboração do Memorial	40
	Língua Estrangeira	32
	Projetos de Trabalho: Integração Escola-Comunidade	48
	Total	**632**
	Total Geral	**800**

Adaptado de: Cunha, 2000.

Cada módulo da fase presencial tinha duração de 168 horas e, na fase a distância, de 632 horas. Isso quer dizer que, do total de 3.200 horas do curso, apenas 21% (672 horas) da carga horária era realizada na forma presencial, enquanto 79% (2.528 horas) destinavam-se às atividades individuais a distância.

Na fase a distância, os professores cursistas realizavam estudos individuais com base nos materiais impressos e nos vídeos[93], para exercitar o guia de estudos e a verificação de aprendizagem a ser aplicada nas escolas em que atuavam, relatando quinzenalmente os resultados em um memorial (CUNHA, 2000).

Na fase presencial, a instrumentalização do professor cursista para o estudo dos módulos era realizada durante quinze dias (corridos), com duração semanal de 48 horas (total de 96 horas, somente 2 semanas), ministrada durante o período de férias pelas Agências Formadoras. Passada essa fase de formação ministrada pelos professores das AGF, os encontros eram realizados quinzenalmente com os professores tutores, aos sábados, com duração de 8 horas cada aula (CUNHA, 2000).

Os professores cursistas passavam por constantes avaliações, entre elas: os cadernos de verificação de aprendizagem e o memorial (quinzenais); as provas (bimestrais); a prática pedagógica realizada em sua própria sala de aula avaliada pelo tutor (mensal); e o projeto de trabalho. Todos esses instrumentos cumpriam a finalidade de avaliar a aprendizagem e as competências dos professores cursistas (BRASIL, 2017i).

O custo total por aluno para as 3.200 horas de curso era de R$ 2.354,47, destes, aproximadamente 58% (R$ 1.353,22) eram custeados pelo Governo Federal, e os outros 42% (R$ 1.001,25) ficavam sob a responsabilidade dos estados e municípios (BRASIL, 1999b). Ou seja, levando em consideração o custo-aluno e a média de 30.000

[93] "Os materiais didáticos do PROFORMAÇÃO são: 32 Guias de Estudo – contêm textos para estudos, orientações para a melhoria da prática pedagógica e sugestões de atividades a serem utilizadas pelos professores cursistas em sala de aula; 32 Cadernos de Verificação da Aprendizagem – contêm exercícios referentes às áreas temáticas do currículo do Programa apresentadas nos Guias de Estudo; 32 Fitas de Vídeo – integram os conteúdos estudados nas áreas temáticas, incluindo situações de prática pedagógica e propostas de atividades diretamente ligadas à prática docente" (BRASIL, 2017i).

professores formados, os investimentos no PROFORMAÇÃO já teriam ultrapassado mais de R$ 706 milhões até 2004.

Salientamos que o PROFORMAÇÃO representa uma das primeiras iniciativas nas políticas de formação de professores com base na racionalidade neoliberal que privilegiavam as orientações dos Organismos Internacionais (OI), principalmente a concepção de Educação da UNESCO e da OCDE (DELORS, 1998), que beneficiava o desenvolvimento da Educação a Distância com o discurso de educação permanente – com o conceito de *Educação ao longo da vida* – e a democratização da educação superior. Quando, na essência, a EaD é uma eficiente forma de expropriação do conhecimento docente e de enfraquecimento da organização coletiva dos professores.

Na ótica dos organismos internacionais, era necessário romper com o monopólio dos docentes sobre a transmissão do conhecimento e expropriar o controle do conhecimento do trabalho docente (avaliação externa e EaD). Nesse aspecto, ganhava relevância o avanço das tecnologias pedagógicas para melhorar a produtividade da educação sobre os instrumentos tradicionais que reforçavam a centralidade do professor. Isto é, intensifica-se a transferência das funções intelectuais dos professores para as novas tecnologias, expropriando-lhes do controle sobre seu trabalho.

Marx (2013) descreve esse processo de substituição do trabalho vivo por trabalho morto como a forma crescente de valorização do capital, em que as novas tecnologias, em vez de economizar o trabalho vivo, sugam-no. Numa espécie de automação do trabalho docente.

O uso intensivo das tecnologias na educação é um poderoso meio de incrementar a produtividade[94] do trabalho docente. Segundo a lógica do capital, as tecnologias reduzem a jornada referente ao trabalho necessário e amplia o trabalho excedente, mais-trabalho ou trabalho não pago. Da mesma forma, na EaD, a virtuosidade do trabalho docente é transferida do professor para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Essa é uma das formas de expropriar o controle do conhecimento dos professores e subordiná-los ao processo de padronização (pensamento único, estandartização) para diminuir a resistência do movimento docente ao processo de mundialização da educação (MELO, 2003).

[94] Para Marx (2013, p. 464), "a produtividade das maquinarias (tecnologias) é aferida pela capacidade de substituição da força de trabalho humana".

O desenvolvimento da EaD através das TIC com impacto no trabalho docente cumpre a mesma finalidade da maquinaria no modo de produção capitalista. Conforme Marx (2013, p. 445), "como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte da jornada de sua jornada, que ele dá gratuitamente" para quem compra sua força de trabalho (seja o Estado, seja o capitalista).

Nesse sentido, as TIC deveriam ser utilizadas para auxiliar o trabalho docente, porém, sua utilidade serve para intensificar ainda mais o trabalho dos professores no modo de produção capitalista. Segundo Marx,

> Toda produção capitalista, por não ser apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém, apenas com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. Transformado em autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. (MARX, 2013, p. 495)

Apoiamo-nos em Marx para comprovar a política de formação de professores na explicitação da expropriação do saber desses profissionais através da modalidade a distância. Compreendemos que o avanço do emprego das tecnologias na educação precariza a formação e a carreira docente em virtude da flexibilidade do tempo e do espaço no processo de construção do conhecimento, baseando-se em ideologias que difundem a "educação ao longo da vida" e seus pilares "aprendendo a conhecer", "aprendendo a fazer", "aprendendo a viver junto" e "aprendendo a ser", presentes no relatório da UNESCO: *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998).

No caso da formação de professores, o PROFORMAÇÃO coaduna-se com a concepção de educação ao longo da vida. Segundo Duarte, essa concepção está sintonizada com o esvaziamento completo da formação humana e adaptada à nova racionalidade neoliberal "na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante aos ventos do mercado" (DUARTE, 2006, p. 80).

Outrossim, o trabalhador, na sociedade neoliberal, detém somente a própria força de trabalho. No imaginário concebido pela UNESCO, o professor é reduzido a alguém que está potencialmente disposto a renovar seu aprendizado, visto que seu único espólio é a capacidade flexível de se adaptar à realidade por intermédio da

aprendizagem permanente, esquivando-se da obsolescência de suas competências. Dessa forma, exige-se um processo de formação permanente dos professores que se alicerça na pedagogia do "aprender a aprender" (DUARTE, 2006).

Para o autor, esse lema do "aprender a aprender" adequa-se ao discurso pedagógico contemporâneo das necessidades da mundialização do capital, como uma tendência ao conformismo devido a sua "interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista" (DUARTE, 2006, p. 81).

Essa adaptação se compatibiliza com o atual estágio capitalista que, nas palavras de Harvey (2013, p. 140), "apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo, [...] novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional".

3.5.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi criado em 2001 pelo MEC e desenvolvido pela SEF, durante o Governo de FHC. Seu principal objetivo era o de melhorar a atuação dos professores e os resultados dos alunos da Educação Infantil (EI), das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2001g).

A proposta do PROFA surgiu da SEF a partir da necessidade de se combater os altos índices de repetência e evasão escolar das crianças, jovens e adultos. Esses resultados negativos eram atribuídos a dois problemas centrais: "a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados" (BRASIL, 2001f, p. 1).

Tais problemas deveriam ser sanados a partir de uma parceria implementada entre as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos estados e municípios, as IES e as escolas responsáveis pela formação inicial de professores das redes pública e privada, além das organizações não governamentais (ONGs) interessadas nessa temática. De acordo com o Relatório de Gestão da SEF (2001) o PROFA teve uma boa aceitação e,

somente em seu primeiro ano, o programa atendeu 75.436 professores, distribuídos em 20 estados da Federação, abrangendo 1.188 municípios (BRASIL, 2001g).

O PROFA foi desenvolvido em duas fases. A primeira fase era realizada pela equipe pedagógica do programa e consistia no processo inicial de formação dos formadores a partir de encontros realizados nos estados que solicitaram a adesão ao programa. De acordo com a SEF, participaram dessa etapa somente os indicados pelas Secretarias dos Estados e Municípios. Após o encontro, esses participantes assumiram a função de coordenadores. A segunda fase consistia no processo de formação: a) estudo dos conteúdos do programa a ser ministrado pelos coordenadores gerais e dos grupos (formadores); e b) realização dos cursos pelos professores alfabetizadores (BRASIL, 2011g).

Os cursos tinham duração de 180 horas, e eram realizados em 45 semanas, aproximadamente, em encontros semanais. Dessa carga horária, 135 horas eram destinadas à formação realizada em grupos e 45 horas ao trabalho pessoal (estudo e produção individual a ser compartilhada nas aulas de grupo). Ao término do curso, os professores com avaliação e frequência positiva recebiam um certificado emitido pela instituição formadora com a aprovação do MEC.

O PROFA organizava-se em três módulos: o primeiro, com conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização; o segundo módulo, com propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, focado em situações didáticas de alfabetização; e o terceiro, com os demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (BRASIL, 2001g). É importante ressaltar que era durante o último módulo que os professores passavam por avaliações individuais, como forma de controlar a qualidade final do produto. Nesse caso, as competências profissionais eram exigidas em cada módulo do curso.

O PROFA inseriu-se na tentativa do MEC de atender às necessidades da formação de professores, em conformidade com as aspirações do relatório da UNESCO citado anteriormente "Educação: um tesouro a descobrir", também conhecido como *Relatório Delors*. Esse relatório constitui o ideário das contrarreformas neoliberais no campo educacional nos países "em desenvolvimento". No documento, o professor é elevado a um patamar de protagonista.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) identificam um paradoxo nesse protagonismo atribuído aos professores. Conforme as autoras, "a responsabilidade pelas

mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82).

Essa contradição fica nítida no "Guia do formador módulo I" do PROFA, que atribuiu às agências formadoras de professores e aos próprios professores as responsabilidades pelos baixos rendimentos dos alunos e pelo elevado número de evasão escolar. Nesse cenário, a solução encontrada foi a formação em serviço dos professores para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, segundo os parâmetros de qualidade.

Contraditoriamente, o documento de apresentação do PROFA reconhece que a qualidade da educação escolar não pode ser garantida apenas pela qualidade da formação de professores, mas, sobretudo, por meio de investimentos contínuos e simultâneos em: "valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia" (BRASIL, 2001e, p. 19).

Apesar de tal reconhecimento, na prática, o fracasso escolar, os altos índices de reprovação e evasão, e os baixos resultados nos *rankings* das escolas (Provinha Brasil e outras) raramente são atribuídos à falta de investimentos. Tais resultados são sempre direcionados à formação inadequada do professor, atribuindo-lhe a falta de competências e insuficiência de conhecimentos para atender às demandas exigidas pelo mundo contemporâneo. Motivos estes que vêm sendo utilizados para justificar a criação de inúmeros programas compensatórios e aligeirados referentes à formação inicial e continuada dos professores em serviço, dentre eles, o PROFA.

Essencialmente, constrói-se a imagem da não profissionalização do professor como causa dos déficits dos alunos e baixos índices dos sistemas de ensino. Por isso, a necessidade de (re)profissionalizar os professores através da capacitação em exercícios, agora com a lógica da formação ao longo da vida. Para Shiroma, Moraes e Evangelista, a construção dessa imagem do professor consolida as condições de projetos e programas do tipo do PROFA. No entanto,

> Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma. Eclodem com a pedra de toque da reforma as mudanças curriculares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82)

A *leimotiv* articula-se centralmente com a contrarreforma do Estado e seus ajustes estruturais econômicos, que se expressam na racionalidade neoliberal em curso no Brasil e se materializam nas políticas educacionais, a partir do ideário traçado nas Conferências mundiais de Educação (Jomtien na Tailândia e Dakar na Jamaica), com o intuito de conformar a escola às finalidades econômicas e político-ideológicas do projeto neoliberal. Nessas finalidades, reside o tratamento especial recebido pela formação docente durante o Governo FHC (EVANGELISTA, 2012).

Evangelista destaca as heranças fundamentais de FHC que foram continuadas pelo Governo Lula da Silva:

> [...] uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD. Dessas duas heranças, a segunda é a que nos interessa diretamente. No que tange ao papel do Estado no provimento do preparo docente o governo Lula foi mais pródigo, mas não necessariamente melhor. (EVANGELISTA, 2012, p. 4)

Nas subseções seguintes, trataremos dos Programas de formação de professores implementados no Governo de Lula da Silva, buscando estabelecer os nexos e as determinações com o Governo FHC e com o projeto neoliberal defendido pelos Organismos Internacionais.

3.5.3 Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) foi criado em 2005 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O programa oferecia cursos a distância, de nível médio, na modalidade normal, para professores que não possuíam a formação mínima permitida pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e atuavam na Educação Infantil (creches e pré-escolas) da rede pública e privada e (BRASIL, 2005d).

O Proinfantil era coordenado pelo MEC em colaboração com a SEB, a SEED e a Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP) a nível nacional. E, nos estados, pelos Assessores Técnicos do Proinfantil (ATP) responsáveis pela elaboração das propostas técnica e financeira, pela implantação, pelo acompanhamento, pelo monitoramento e pela avaliação de todas as ações do programa (BRASIL, 2005d).

Sua implementação ocorreu de forma descentralizada entre as esferas Federal, Estadual e Municipal a partir da formalização e da assinatura de um acordo de participação. A participação em nível estadual se efetivava a partir da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação, a Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil (EEG) e as Agências Formadoras (AGF). E, a nível municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, do Órgão Municipal de Educação (OME) e do Corpo de Tutores (TR) (BRASIL, 2005d).

O Proinfantil apresenta características semelhantes às do Proformação no que tange à estrutura organizacional. A diferença entre eles é que, no Proinfantil, o público-alvo é composto pelos professores da educação infantil e, no Proformação, pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, todos sem habilitação específica para o exercício do magistério. O curso do Proinfantil tinha uma duração de 3.392 horas, e era dividido em quatro semestres, cada um correspondendo a um módulo de 848 horas, apenas 48 horas a mais do que o Proformação.

Os módulos se dividiam em presenciais e a distância. Eram 160 horas de atividades presenciais (76 horas na fase presencial; 64 horas de encontros quinzenais e 20 horas na fase presencial intermediária) realizadas no período de férias e orientadas pelos professores da AGF e em encontros quinzenais aos sábados, com 8 horas de duração cada, com os professores tutores. E 688 horas de atividades individuais a distância por meio dos materiais autoinstrucionais[95] e dos estudos (livro de estudos e caderno de aprendizagem, prática pedagógica, planejamento diário, elaboração do memorial, registro de atividades, língua estrangeira e projeto de estudo) supervisionados pelos tutores durante todo o período letivo, nas aulas quinzenais e na própria instituição em que o professor cursista atuava (BRASIL, 2005d).

De acordo com o Guia Geral do Proinfantil, essa configuração do curso com ênfase na educação a distância traz um benefício para a formação dos professores em exercício na medida em que "permite atingir uma população numerosa e geograficamente dispersa por meio do fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade" (BRASIL, 2005d, p. 12).

[95] Os materiais autoinstrucionais do curso Proinfantil são: "Guia geral do PROINFANTIL; 34 Livros de Estudo das áreas temáticas do Ensino Médio que contêm os textos para os estudos individuais, correspondendo à parte autoinstrucional do curso; 32 Livros de Estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil: fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico; 32 Cadernos de Aprendizagem, contendo exercícios com base nos Livros de Estudo" (BRASIL, 2005d, p. 17).

> [...] o programa de ensino é realizado no local em que o aluno se encontra, ou seja, em casa ou no trabalho, não exigindo que ele se dirija para onde a escola está situada. Assim, o ensino a distância abre oportunidade para as pessoas estudarem, independentemente do local onde fica a residência, em áreas rurais e/ou de difícil acesso. Atende, ainda, a pessoas que estariam impossibilitadas de assistir a aulas por razões de trabalho, questões familiares ou outras dificuldades. O ensino a distância promove, portanto, a igualdade de oportunidades garantindo, inclusive, que o material elaborado chegue a um grande número de alunos. [...]apesar de o investimento financeiro para a produção do material e sua implementação ser grande, considerando a enorme quantidade de alunos atingida, seu custo médio é mais barato que o custo dos métodos convencionais. (BRASIL, 2005d, p. 15-16)

O excerto acima não deixa dúvida sobre a ênfase dada à educação a distância. Essa é uma opção realizada pelos governos, haja vista seu baixo custo e a possibilidade de conformar esses trabalhadores da educação por meio dos discursos de garantia de igualdade de oportunidades. Dessa forma, sendo mais vantajoso disponibilizar a formação dos professores através da formação em serviço com um caráter de formação minimalista e aligeirada, com encontros semanais e quinzenais não obrigatórios, realizado por tutores.

Em contraposição à expansão da formação de professores em universidades públicas por meio de cursos presenciais com as condições adequadas de tempo e espaço. Portanto, prevalece a lógica economicista através do discurso de eficiência de redução de gastos públicos através da precarização dos cursos de formação de professores, em detrimento de maiores investimentos com estrutura física, material didático, contratação de professores e de profissionais.

Essa nova forma de gestão e execução dos programas de formação inicial dos professores em exercício da educação básica deve ser questionada, uma vez que esse modelo de educação a distância atende às orientações dos organismos internacionais como um apêndice das políticas macroeconômicas de ajustes estruturais e redução do Estado de bem-estar, "operando sob a lógica do custo-benefício" (WARDE; HADDAD, 2009, p. 11).

Essa lógica responsabiliza os professores cursistas por mais de 70% da sua formação com atividades individuais e de autogestão, reforçando o lema da pedagogia do "aprender a aprender", além de limitar a formação no plano pedagógico pelas TIC que engessam o campo de autonomia dos professores e do Corpo de Tutores e, por consequência, conformam os professores cursistas, que estão em condições desiguais em relação aos demais estudantes das universidades presenciais.

A mesma realidade pode ser observada no Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), ambos criados em 2005 concomitantemente ao programa Proinfantil durante o governo LULA.

3.5.4 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)

O Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) configurou-se como mais um programa de formação continuada para professores em serviço que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Ele é desenvolvido pela SEB, sob a coordenação do MEC, na modalidade semipresencial e em parceria tanto com a SEED, que era responsável pela gestão das bolsas e pelo FNDE, responsável pelo financiamento do programa, como pelas IES, que são as universidades formadoras integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada e dos Sistemas de Ensino do Distrito Federal, estados e municípios (BRASIL, 2007g).

Programas de formação de professores em exercício a distância ou semipresencial como o Pró-Letramento sempre foram prioridade, por serem menos onerosos, conforme recomendações do Banco Mundial. Segundo Monte, o incentivo à formação continuada em serviço a distância se deve a uma dupla eficiência nos gastos: “primeiro com a não liberação do trabalhador e, consequente, não contratação de outra mão de obra; segundo com o barateamento da formação continuada por ser a distância e deslocar a responsabilidade pela formação para o educando” (MONTE, 2010, p. 81). Este deverá prestar contas através do aumento da sua produtividade ao término do curso.

O Pró-letramento teve sua implementação nos estados e municípios por meio de adesão dos Sistemas de Ensino. De maneira descentralizada, os Sistemas de Ensino responsabilizavam-se por disponibilizar os professores tutores e os locais para os encontros presenciais. As IES realizavam os cursos presenciais e o acompanhamento das atividades a distância e tinham a incumbência de formar o professor tutor e

desenvolver o material, controlar, avaliar e certificar[96] os professores tutores e cursistas ao final do curso (BRASIL, 2007g).

O curso do Pró-Letramento para o professor cursista tinha duração de 120 horas. Destas, 84 horas eram de atividades presenciais e 36 horas, de atividades individuais a distância. O curso de alfabetização e linguagem tinha duração de 4 horas por semana, e o de matemática, 8 horas a cada quinze dias. Essa diferença devia-se ao fato de os cursos ocorrerem separadamente. O curso do professor tutor tinha duração 120 horas. Sendo 40 horas de formação inicial, 64 horas de encontros presenciais e avaliações que aconteciam nas IES, e 16 horas de atividades individuais a distância (BRASIL, 2007g).

A avaliação dos professores se dava por meio de três critérios: frequência, realização satisfatória das tarefas e autoavaliação do professor durante o curso e na sua prática pedagógica (BRASIL, 2007g).

O professor que tivesse realizado o curso na área de linguagem poderia realizar em seguida o curso de matemática e vice-versa (revezamento). De acordo com o MEC/SEB, essa seria uma forma de desenvolver nas escolas a cultura da formação continuada dos professores. Sobretudo, melhorar a qualidade de aprendizagem nessas áreas, tendo como objetivo elevar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica[97] (SAEB). Esse sistema de avaliação foi utilizado para justificar a relevância de implementação do programa. Conforme o relatório:

> Relevância da Ação no cenário educacional: no ensino fundamental, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica divulgados pelo INEP mostram melhorias na qualidade da educação nas séries/anos iniciais, e no desempenho dos alunos do quinto ano/quarta série na área de matemática, que surpreendeu os pesquisadores. Não é possível afirmar tal melhora está relacionada ao Pró-Letramento, mas é necessário reconhecer que o Pró-Letramento é um programa pioneiro na inclusão da área de matemática nos cursos de formação continuada oferecidos até então por este Ministério. É necessário continuar investindo na formação continuada dos professores das séries/anos iniciais para que os resultados do SAEB conduzam às metas estabelecidas. Com a Formação Continuada dos docentes, o MEC espera melhorar o desempenho geral dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2008e, p. 65)

[96] "A certificação realizada pelas instituições formadoras com o título de 'Curso de Aperfeiçoamento em Linguagem e Alfabetização para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental' e 'Curso de Aperfeiçoamento em Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental' [...] é proferida tanto para os professores orientadores de estudos (tutores) quanto para os professores cursistas" (BRASIL, 2017f).

[97] O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi instituído em 1990. De acordo com o MEC, seu "principal objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado, por meio de um conjunto de avaliações externas em larga escala. Fazem parte do SAEB a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017d).

A atuação do Pró-letramento na melhoria do desempenho dos alunos, conforme apresentado no relatório, demonstra o forte vínculo entre os *estándares* docentes e a política de avaliação em que a meta essencial não é a qualidade da educação, e sim a padronização do trabalho docente (SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

Nesse caso, o INEP desempenha o papel de agência independente que avalia o desempenho dos estudantes e a qualidade da educação. Para tanto, os professores são os insumos determinantes na melhoria dos desempenhos dos estudantes, deixando claro que a questão da qualidade não visa aprimorar as condições de trabalho ou o sistema de ensino no geral, mas, sobretudo, expor "o professor 'à prova' por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências" (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p. 41).

Noutro aspecto, para obter o consenso na implementação das políticas e reformas para o melhor gerenciamento da formação de professores e reduzir os obstáculos políticos, o Estado instituiu a política de incentivo à participação dos professores da educação básica em programas e cursos de formação inicial e continuada, através da aprovação da lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que autorizou a concessão de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada.

Conforme a referida lei, os valores das bolsas mensais variam de acordo com o curso de capacitação e a função a ser exercida por cada professor, da seguinte forma: o professor cursista recebe uma bolsa de R$ 100,00; o professor tutor, uma bolsa de R$ 600,00; o professor formador, preparador, e/ou supervisor, uma bolsa de R$ 900,00; e os participantes de projetos de pesquisas e de desenvolvimento de metodologias de ensino no campo da formação inicial e continuada recebem uma bolsa de R$ 1.200,00 (BRASIL, 2006b).

No caso dos professores tutores do Pró-letramento, as bolsas mensais recebidas eram de apenas R$ 400,00 e pagas diretamente pelo FNDE numa conta específica para esse fim. O recebimento ficava condicionado à comprovação da formação mínima (nível médio) e experiência de um ano no magistério. De acordo com o MEC/SEB, em 2009, o Pró-letramento já teria formado 254 mil professores, sendo que, nesse mesmo ano, ingressaram no programa 169.754 novos professores (BRASIL, 2017f).

Programas como o Pró-letramento, bem como as políticas de bolsas para remuneração do trabalho docente, desvelam o caráter aligeirado, pragmático e instrumental da formação continuada, amparando-se num discurso retórico de

democratização pela massificação docente. Essa massificação consolida a construção de um consenso em torno de um modelo de formação de professores que consiste muito mais na concessão de uma certificação do que em conferir uma boa qualificação aos atuantes no sistema educacional (NASCIMENTO, 2012). Portanto, aperfeiçoam não a formação docente e/ou as condições de trabalho, mas sim o aprimoramento dos instrumentos e critérios de avaliação para aferir a qualidade da educação (SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

3.5.5 Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura)

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) é mais um dos inúmeros programas governamentais que propagam a melhoria na qualidade do ensino da educação básica a partir do incentivo à formação inicial dos professores em exercício. Nesse caso, o Pró-licenciatura tem como público-alvo os professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, sem a habilitação mínima para o exercício da licenciatura (BRASIL, 2017h).

Seguindo a mesma lógica dos programas anteriormente referenciados, o Pró-Licenciatura desenvolveu-se na modalidade a distância, sob a coordenação do MEC em conjunto com a SEB, a SEED e o apoio das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Superior (SESu), sendo financiado com os recursos oriundos do FNDE (BRASIL, 2017h).

A lógica dos programas apresentados até o momento é de massificação do número de vagas nos cursos de formação de professores (inicial e continuada), com objetivo de atender a metas estatísticas elencadas pelo PNE (2001-2011) e desenvolver uma domesticação dos professores através de políticas compensatórias com a retórica democratizante (atender tanto aos segmentos excluídos da população quanto às regiões mais afastadas com menor desenvolvimento das forças produtivas).

Os cursos do Pró-Licenciatura são ofertados em parceria com as IES públicas, confessionais e/ou comunitárias obrigatoriamente em cursos de licenciatura a distância,

realizados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil[98] (UAB), com duração igual ou superior à mínima exigida nos cursos presenciais (BRASIL, 2017h).

De acordo com o MEC, a modalidade a distância é a forma de manter o professor ao mesmo tempo em formação e no exercício das suas atividades docentes sem prejuízos aos alunos. No entanto, entendemos que a EaD é a maneira de aligeirar e baratear a formação de professores. Corroborando nosso entendimento, Macedo (2011, p. 374) afirma que a EaD

> [...] tem sido apenas um mecanismo de racionalização de custos que permite a desqualificação para o trabalho docente porque atinge maior número de pessoas dando a impressão de maior acesso de oportunidades educacionais por isso é desvirtuada da sua função como com quem se encontra distante dos polos, quem não teve acesso aos estudos. A EaD torna-se, desta forma, conveniente ao neoliberalismo da Terceira Via.

A conveniência ao neoliberalismo de Terceira Via é ratificada por Delors quando trata sobre a experiência da EaD, demonstrando que,

> no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. (DELORS, 1998, p. 144)

O Pró-Licenciatura, assim como os demais programas de formação de professores de EaD, tem privilegiado ações fragmentadas e desvinculadas dos projetos pedagógicos das escolas, ofertando um conhecimento descontextualizado em virtude da padronização das TIC e da complexidade da realidade educacional (BARRETO, 2008).

O Programa induz as IES a ofertarem vagas na modalidade de EaD com restrita autonomia didática, pedagógica e científica na elaboração das propostas metodológicas dos cursos no âmbito do programa. Segundo Freitas H.,

> [...] os objetivos e os conteúdos das licenciaturas, a serem oferecidos pelas instituições de ensino superior, passarão a ser definidos fora delas, tendo como referência os objetivos de formação da educação básica, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação. A sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontra-se comprometida, pela retirada desses estudos dos cursos de formação. (FREITAS H., 2007, p. 1212)

Para a autora, o ponto crítico dessa restrição consiste na limitação e na transferência das funções do SESu para a SEB e a SEED, das quais destaca-se: a

[98] Para um estudo mais aprofundado sobre a Universidade Aberta do Brasil na formação de professores, ver Monte (2010).

responsabilidade por “estabelecer os parâmetros para os processos de fortalecimento dos cursos de licenciaturas, como formação de base, de caráter científico-acadêmico a ser desenvolvido nas instituições de ensino superior” (FREITAS H., 2007, p. 1212).

Em relação à participação do professor cursista no programa, sua matrícula estava condicionada à experiência mínima de um ano de exercício no magistério sem a habilitação adequada. Essa comprovação possibilitava o ingresso no programa e o recebimento da bolsa de estudos com duração máxima de 4 anos.

Os valores das bolsas no âmbito do Pró-Licenciatura são: para o Professor Pesquisador, R$ 1.000,00; para o Professor Formador, R$ 800,00; para o Professor Tutor, R$ 600,00; e, para o Professor Cursista, o valor de R$ 100,00 (BRASIL, 2007g). Com exceção do valor da bolsa dos professores cursistas, novamente pode-se observar que os valores pagos no âmbito desse programa diferem-se do teto aprovado na lei nº 11.273/2006 (BRASIL, 2006b).

De acordo com a resolução do FNDE nº 49, de 29 de dezembro de 2006, a concessão dessas bolsas no âmbito do Pró-Licenciatura justifica-se pela necessidade de atender à meta estabelecida pelo PNE. “O plano estabelece que, até 2010, pelo menos 70% dos professores da educação básica tenham concluído uma licenciatura em instituição qualificada” (BRASIL, 2017h, não paginado).

O estímulo da bolsa visava reter e evitar a evasão dos professores, levando em consideração os dados do INEP de 2004, que apontaram que mais de 180 mil professores estavam em exercício e não possuíam formação específica (BRASIL, 2006d).

Esse sistema de concessão de bolsas almeja obter o consenso dos professores através do argumento de reversão dos baixos resultados divulgados pelo SAEB/IDEB. Na realidade, a política de bolsas cumpre a função de conformar os professores a assumir, mesmo sem vínculo empregatício, jornadas de trabalho extras, tendo sua função docente flexibilizada e precarizada sem quaisquer garantias trabalhistas por esses programas. Conforme Nascimento (2012, p. 92):

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

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

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

Segundo Malachen (2007), ocorre um processo de desintelectualização docente a partir do desenvolvimento desses programas de formação de professores, sobretudo, por meio da educação a distância, com forte tendência ao aligeiramento e à flexibilização da formação, com a justificativa de democratização do acesso à formação superior dos professores. Nesse sentido, os programas implementados no Brasil, até então, refletiram a suposta centralidade dada à formação dos profissionais do magistério, visto que, para a UNESCO, "os professores são a chave para qualquer reforma educacional" (UNESCO, 2005).

Identificamos que os programas e ações no âmbito das políticas de formação de professores apresentam como regularidades a necessidade de atração de professores para a defesa do projeto educacional em voga, com um discurso de valorização do magistério a partir do conceito de educação ao longo da vida, que baseia a formação na perspectiva pragmática e instrumental nos moldes internacionais da racionalidade neoliberal.

Essas foram as bases para a implementação das políticas de formação de professores que viabilizassem a expansão quantitativa e a ressignificação técnica e política da formação de professores durante a "década da educação brasileira" (BRASIL, 1996a), no contexto da primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira

Via, que se iniciou em 1997 e teve seu término em 2007. Esse período apresentou alterações substanciais para a educação (de estrutura e funcionamento) e, consequentemente, na formação de professores, que exigiu um nível mínimo de escolarização dos professores da educação básica (FALLEIROS; NEVES, 2015).

Essa centralidade é levada em consideração nas atuais políticas de formação docente no Brasil e é fruto de disputa pelos aparelhos de hegemonia. Por um lado, o PDE e o Todos pela Educação defendem a mesma lógica implementada na formação de professores historicamente reivindicada pela UNESCO, pelo Banco Mundial e por outros Organismos Internacionais.

Por outro lado, a CNTE e a ANFOPE apresentam diferenças na forma como defendem as políticas de formação de professores, por exemplo, a defesa da formação inicial exclusivamente pelas universidades em articulação com os centros e faculdades de educação. Visto que estas "se constituem *lócus* privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores" (FREITAS H., 2007, p. 1207).

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

Evangelista (2014, p. 38) classifica tais discursos sobre o professor como insidiosos, pois visam "desqualificá-lo, desintelectualizá-lo e despolitizá-lo, tendo em vista retirar dele a confiança em sua formação, em seu trabalho e sua confiança na capacidade de exercer condignamente a docência". Além de tudo, visam minar a confiança dos professores em suas lutas organizadas, quase inerentes a sua profissão, fragmentando-os em ações individuais cotidianas no interior da escola. E disseminam a impossibilidade de criação de um projeto coletivo de educação e de sociedade.

Em síntese, as políticas de formação de professores tratadas até o momento favoreceram a formação de intelectuais orgânicos que disseminassem um novo conformismo técnico e ético-político que cooperasse para atender às necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) da nova racionalidade e "para a consolidação da

nova pedagogia da hegemonia implementada a partir das ações governamentais e de aparelhos de hegemonia na sociedade civil" (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 143).

3.6 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES REGULADOS PELA CAPES

Como explicitado anteriormente na subseção 3.3, que trata da nova reguladora da formação docente (a nova CAPES), no quadro 4 estão presentes dezenove programas desenvolvidos pela DEB/CAPES, distribuídos em cinco linhas de ações. Tais programas inserem-se numa nova conjuntura de políticas de formação de professores no Brasil, agora sob os arautos da OCDE, com a publicação, em português, do documento *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, em 2006, cujo objetivo é "atrair, reter e desenvolver professores eficazes" (OCDE, 2006b) frente aos indesejáveis resultados no PISA.

Esse documento sistematizava as recomendações gerais da OCDE para as políticas de formação docente, com ênfase na "cultura dos resultados" e no "desempenho da docência", assim como buscava efetivar a política de punição aos professores ineficazes e ineficientes. Foi com essa perspectiva que a CAPES assumiu a nova atribuição de regulação da formação docente em 2007, com insígnias da nova racionalidade neoliberal.

Por efeito de delimitação da nossa pesquisa, optamos por apresentar apenas os programas com maior capilaridade e impactos nas políticas de formação de professores. Com exceção do Parfor, do qual trataremos no próximo capítulo, são eles: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – na linha de formação inicial – e Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – na linha de formação continuada.

3.6.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi lançado em 2007, por meio da portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007f)[99],

[99] As referências legais do Pibid são: "Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007: institui o Pibid. Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em

sendo regulamentado posteriormente pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a). E tendo como objetivos incentivar e valorizar o magistério, e aprimorar o processo de formação dos alunos das áreas de licenciatura a partir da concessão de bolsas, desde que estejam exercendo alguma atividade pedagógica em escolas públicas da educação básica.

O Pibid, segundo a CAPES, tem como finalidade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Apesar de o Pibid ter sido criado em 2007, ele só começou a ser implementado em 2009.

Esse programa é uma das primeiras iniciativas da "nova" CAPES, no âmbito da formação de professores da educação básica. Segundo Ferreira (2011), o Pibid representa uma ação na tentativa de atração de novos professores para a carreira docente com vivência prática do cotidiano escolar frente à escassez de professores no Brasil. Essa lógica assemelha-se à ideia da OCDE para a formação de professores, que é atrair os mais eficientes e eficazes, isto é, "professores eficazes" (OCDE, 2006b).

Ferreira (2011), em uma análise mais geral das políticas de formação de professores desenvolvidas pela "nova" CAPES, infere que essas políticas têm um fio de continuidade com os nexos, do Relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006b).

13/12/2007: primeiro edital do Pibid, para instituições federais de ensino superior. Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009: dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES. Edital nº 02/2009, de 25/09/2009, amplia o Pibid às instituições públicas estaduais. Portaria nº 1.243, de 30/12/2009, reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. Portaria nº 72, de 09/04/2010, estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Portaria nº 136, de 1º/07/2010: altera a modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid. Edital nº18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010 – Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Edital Conjunto CAPES/SECAD – Pibid Diversidade, de 22 de outubro de 2010: lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011: convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid. Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição. Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013: Aprova as novas normas do Pibid. Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições formadoras que participarão do Pibid a partir de 2013. Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013, para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade" (BRASIL, 2014b, p. 68).

A autora ainda compara o Pibid a outras ações desenvolvidas em outros países da OCDE (Inglaterra e País de Gales) como "práticas exitosas". Comparações desse tipo no campo das políticas educacionais são conceituadas por Freitas (2015) como "emulação virtuosa".

No entanto, a justificativa mais plausível para a implementação do Pibid surge a partir do relatório encomendado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao MEC: *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*, de autoria de Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel. Esse relatório tinha o intuito de "estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia" (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 1).

O método para implementação das orientações da OCDE coadunou as praticadas pelo MEC e pela CAPES para a criação do Pibid, que ocorreu após a constatação da escassez de professores em determinadas áreas do conhecimento. Esse método consiste na "construção de consenso" e na "pressão por pares". Por exemplo: a constatação da falta de professores exige medidas rápidas para a solução dessa problemática (construção de consenso), visto que essa debilidade afeta negativamente os indicadores de qualidade de educação (PISA) quando comparados a outros países (pressão por pares).

O método da OCDE se corporifica na "sociedade do conhecimento", que influencia os decisores políticos, exercendo controle sobre os programas e ações a serem priorizados. O procedimento da OCDE é sintetizado por Carvalho (2009, p. 1016): "predominam as práticas de uma regulação política *soft*, onde sobressaem a construção de regras, a monitorização e a construção de agendas para as políticas".

Nesse sentido, a construção da agenda política para a formação de professores toma as evasões dos cursos de licenciaturas como uma preocupação a ser monitorada pelo MEC, conforme destaca a comissão de especialistas sobre a escassez de professores no Brasil:

> A evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública. (RUIZ; RAMOS, HINGEL, 2007, p. 11)

No geral, os cursos de licenciaturas apresentavam, no ano de 1997, um índice em média acima de 50% da taxa de evasão, apresentado no relatório do MEC. Ao longo de 10 anos, esse quadro quase não foi alterado. As licenciaturas que apresentaram maiores índices de evasão foram: Química (75%), Matemática (56%) e Física (65%). Conforme a tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Evasão nos cursos de licenciaturas – 1997 (%)

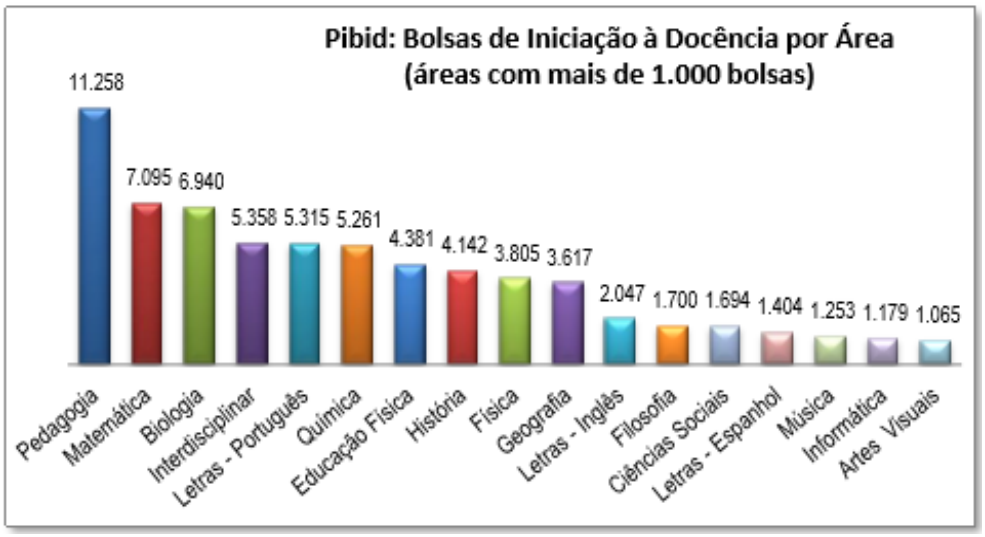
Curso	Percentual de Evasão
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: Ruiz, Ramos e Hingel, 2007.

O MEC denomina Apagão do Ensino Médio sua preocupação com a escassez de professores em virtude da evasão dos futuros professores que, combinada com o número limitado das "vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura já é insuficiente para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina o que irá ocorrer com o advento do FUNDEB, que tem potencial para ampliar o acesso ao Ensino Médio" (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, o Relatório de Gestão da DEB/CAPES (BRASIL, 2014b) confirma sua prioridade inicial de atendimento às áreas de Matemática, Química, Física e Biologia para o Ensino Médio, mas, devido à carência e ao crescimento da demanda em outras áreas, o programa foi ampliado para toda a educação básica (ver gráfico 3), incluindo a educação de jovens e adultos, a educação indígena, no campo e quilombolas.

Gráfico 3: Áreas contempladas pelo Pibid em 2014



Fonte: Brasil, 2014b.

Em 2014, foram ofertados 90.247 bolsas do Pibid, distribuídas em 312 projetos por meio de 283 IES participantes em todas as cinco regiões brasileiras. Dezessete áreas foram contempladas com mais de 1.000 bolsas[100], totalizando 67.514. Os cursos mais solicitados foram: Pedagogia, Matemática, Biologia Interdisciplinar, Letras-Português e Química, todos com mais de 5.000 mil bolsas (BRASIL, 2014b).

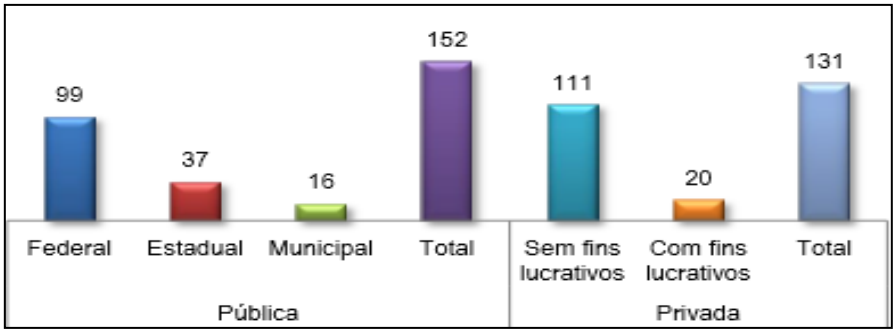
Conforme a portaria nº 38/2007 (BRASIL, 2007f), a implementação do Pibid vem sendo realizada por convênios específicos entre as Instituições Federais de Educação Superior e a CAPES (Art. 2º). Essas instituições são responsáveis por celebrar acordos de cooperação com as redes de educação básica das esferas federal, estadual e municipal, visando, de acordo com a necessidade das redes de ensino, à definição e à prioridade das áreas a serem atendidas.

A partir do edital nº 02/2009 (BRASIL, 2009a), o Pibid ampliou-se, passando a atender às Instituições Estaduais. Com a portaria nº 72/2010 (BRASIL, 2010a), as Instituições Municipais públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, participantes de programas do MEC, tais como: a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Parfor e a UAB, também foram autorizadas a participar do programa. E, após o edital nº 61/2013 (BRASIL, 2013c), as instituições privadas com fins lucrativos,

[100] Existem mais áreas contempladas pelo Pibid, mas, devido a nossa delimitação, optamos por não especificar aquelas com menos de 1.000 bolsas concedidas.

desde que o curso de licenciatura tenha alunos suficientes matriculados no Programa Universidade para Todos (ProUni) para a realização do Pibid.

Gráfico 4: Pibid – Instituições por Esfera e Categoria Administrativa em 2014



Fonte: Brasil, 2014b.

Embora as instituições privadas sem fins lucrativos tenham aderido ao Pibid somente a partir de 2010 e as com fins lucrativos em 2013, pode-se observar no gráfico 4 a expressiva participação dessas instituições no programa no ano de 2014, representando 46% do total, enquanto toda a rede pública foi responsável apenas por 54% das bolsas concedidas.

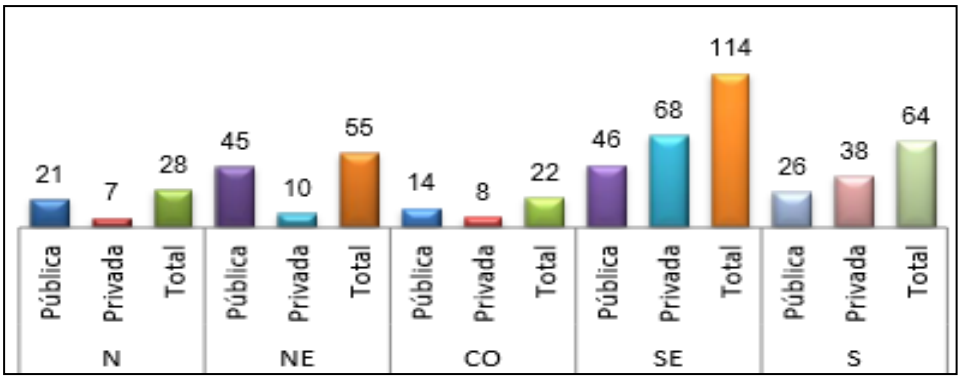
De acordo com a DEB/CAPES, a ampliação do Pibid às instituições privadas com fins lucrativos condicionadas ao ProUni deve-se ao reconhecimento de que a maioria dos professores formados nessas universidades é oriunda desse financiamento público.

> A ampliação ao público do ProUni deveu-se ao reconhecimento que os alunos das licenciaturas desenvolvem sua formação com financiamento público, na mesma medida que os alunos que estudam em IES estaduais, federais e municipais. O ProUni tem o objetivo de dar acesso à formação superior, em IES privadas, a uma parcela da população que não conseguiu ingressar nas instituições públicas, em boa parte pela baixa oferta dessas no campo das licenciaturas. De fato, os dados mostram que cerca de 70% dos professores são oriundos de instituições privadas. Portanto, esse investimento do Estado justifica-se pelo impacto desses professores na rede pública. (BRASIL, 2014b, p. 68)

Com o intuito de escamotear a posição privilegiada das IES privadas com fins lucrativos no Pibid, até então limitada somente às instituições sem fins lucrativos, busca-se justificar o incentivo, exigindo que todo o recurso transferido seja investido nas ações do programa. Ficando a CAPES responsável apenas pelo pagamento das bolsas aos beneficiários.

Em 2014, as regiões mais contempladas pelo Pibid foram o Sudeste, com 114, e o Sul com 64 instituições participantes, destacando-se inclusive com o maior número na esfera privada, 68 e 38 respectivamente (gráfico 5).

Gráfico 5: Número de Instituições por Esfera Administrativa e Região



Fonte: Brasil, 2014b.

As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, juntas, somaram 105 instituições participantes do Pibid. Desse total, aproximadamente 76% são instituições públicas e 24% privadas.

As bolsas do Pibid são concedidas aos estudantes de licenciatura, aos professores coordenadores e aos professores supervisores após a aprovação do plano de trabalho das instituições federais pela CAPES e pelo SESu, mediante o edital de chamada para o programa. O critério de seleção do bolsista de iniciação científica fica condicionado a: matrícula em um curso de licenciatura, dedicação mínima de 30 horas mensais às atividades do Pibid e assinatura de declaração para o recebimento da bolsa em que se compromete a atuar futuramente na educação básica da rede pública (BRASIL, 2013c).

As bolsas são concedidas pela CAPES aos estudantes, no valor de R$ 400,00 com duração de 12 meses. As bolsas para os estudantes das IES privadas com fins lucrativos limitam-se aos alunos matriculados pelo ProUni. O valor das bolsas para os professores que assumem a coordenação institucional do Pibid é de R$ 1.500,00; para os coordenadores de área, as bolsas são de R$ 1.400,00 e, para os supervisores, o valor da bolsa é de R$ 765,00 mensais. O valor por cada subprojeto institucional não pode ultrapassar o limite de R$ 30.000 por ano, devendo ser utilizado para o custeio de todas as bolsas no âmbito do programa (BRASIL, 2014b).

O estágio dos bolsistas de iniciação à docência deve ser realizado preferencialmente em escolas que apresentem baixos resultados no IDEB e no ENEM (BRASIL, 2007f). É importante ressaltar que, embora os bolsistas do Pibid sejam supervisionados pelos coordenadores da área (docentes das áreas de licenciatura das universidades) e por supervisores (docentes das escolas públicas), o estágio de iniciação à docência se difere do estágio supervisionado obrigatório. Pois o programa tem uma proposta extracurricular, com carga horária superior à estabelecida pelo CNE, podendo ser ofertado ao aluno desde o primeiro ano de ingresso no curso de nível superior (BRASIL, 2014b).

De acordo com a DEB/CAPES (BRASIL, 2014b), das 90.247 bolsas concedidas em 2014 pelo Pibid, 72.840 foram para iniciação à docência; 5.691 para coordenadores; e 11.716 para supervisores. Os relatórios apresentam que a maior contribuição do estágio de iniciação à docência promovido aos bolsistas do Pibid é a articulação da teoria com a prática, sobretudo por sua constituição como "uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos" (BRASIL, 2014b, p. 85), problema considerado pelo MEC um dos vilões das políticas públicas da educação brasileira.

Ferreira (2011) captura do relatório da OCDE, à guisa de exemplo, o Programa para Escassez de Professores em Disciplinas Específicas de ensino Secundário, desenvolvido na Inglaterra, o qual concede bolsa de estudo para estagiários de disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, consideradas com escassez de professores em nível nacional. Esse programa tem semelhanças com o Pibid. No entanto, a especificidade do Pibid desenvolvido no Brasil refere-se à carência de professores em quase todos os níveis e disciplinas escolares (do ensino infantil ao ensino médio).

Gatti e Barreto, em relatório encomendado pela UNESCO, descrevem o perfil do docente que almejam na formação inicial, conforme excerto adiante: "fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 201).

Esse perfil aproxima-se do conceito de formação ao longo da vida e da lógica da formação de professores eficazes. Para a OCDE, a formação dos professores eficazes passa pela otimização (redução) da educação pré-serviço (formação inicial) e pelo aprimoramento no "desenvolvimento de professores ao longo de suas carreiras" (OCDE, 2006b, p. 113).

Portanto, a finalidade das recomendações da OCDE e da UNESCO é aumentar o interesse dos professores estudantes pela carreira docente com a aproximação do cotidiano escolar. Nesse sentido, o Pibid cumpre a função de complementar a carga horária extracurricular com vivências inerentes às escolas, para além do estágio curricular obrigatório.

A bolsa permite o custeio de parte da formação, possibilitando uma maior retenção dos estudantes das licenciaturas, consequentemente, o aumento das chances de os estudantes permanecerem na carreira docente. Dessa forma, tal ação desenvolvida através do Pibid visa reduzir o desencanto, o abandono e a desistência dos professores em potenciais da carreira docente.

O Pibid reproduz o desenvolvimento de iniciativas exitosas na educação inicial de professores a partir da "certificação de novos professores, na iniciação na carreira docente e no desenvolvimento profissional continuado" (OCDE, 2006b, p. 138). O programa focaliza a atratividade da docência como carreira; o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; o recrutamento, a seleção e a contratação de professores e, simultaneamente, a retenção de professores eficazes nas escolas (OCDE, 2006b). Entretanto, esses professores em potencial são, segundo Souza T. (2009, p. 276), "submetidos, sem dúvida, ao processo de (con)formação à política de atrair, desenvolver e reter professores eficazes".

3.6.2 Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), atualmente, é uma ação da nova CAPES, e tem como objetivo geral o fomento de projetos que visam à inovação, à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das IES públicas e à valorização da carreira docente dos professores que atuam nas licenciaturas.

O Prodocência foi criado em 2006 pela SESu do MEC, por meio do edital nº 11/2006 (BRASIL, 2006c). A partir de 2008, a CAPES assume a parceria, tornando-se definitivamente, em 2010, a responsável pela gestão e pelo financiamento do programa. Contudo, o Prodocência só foi institucionalizado em 2010, a partir da portaria nº 119, de 09 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b), sendo revogado três anos depois pela portaria nº 40, de 3 de abril de 2013 (BRASIL, 2013d) que aprovou o regulamento do programa (BRASIL, 2014c).

De acordo com a portaria nº 40/2013 (BRASIL, 2013d), o Prodocência tem como objetivos específicos:

> I. Apoiar propostas de desenvolvimento de projetos que contemplem novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou a renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura, por meio do trabalho cooperativo entre esses cursos e áreas do conhecimento presentes no currículo da educação básica; II. Apoiar propostas que contemplem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, inclusive mediante implementação, utilização e adequação de espaços voltados para a formação de professores; III. Apoiar propostas de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores das licenciaturas, com foco no melhoramento de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores.

Esse programa tem o intuito de promover e divulgar as experiências, tidas pela OCDE como exitosas e inovadoras, referentes à formação continuada e permanente. Tem por base aproximar os cursos de formação de professores da experiência real das escolas e salas de aula. De acordo com os ordenamentos legais, o Prodocência visa promover oportunidades para os professores formadores aprenderem sobre estratégias eficazes para as inovações didático-pedagógicas que auxiliem os futuros professores.

Essa é uma preocupação relatada por diversos países da OCDE. Visto que,

> [...] educadores de professores têm dificuldade em dar um enfoque prático a seu ensino e em relacionar competência pedagógica a disciplinas individuais. Professores de disciplinas específicas declaram que, muitas vezes, os estudantes não compreendem que estão recebendo instrução em didática, ao passo que têm dificuldade em visualizar a maneira como aquilo que aprendem em diferentes disciplinas está relacionado ao que precisam saber em uma situação prática de docência. (OCDE, 2006b, p. 113)

Segundo a OCDE, as estratégias didático-pedagógicas inovadoras para a melhoria da qualidade do ensino e da aquisição de novas competências se tornam centrais para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Nisto reside a prioridade do Prodocência, o que se caracteriza como uma maneira indireta de estandartização e regulação pelo financiamento direto dos cursos de formação de professores com a seleção de projetos que tenham proximidades ideológicas com a concepção defendida pelos aparelhos de hegemonia do capital.

Inicialmente, os projetos selecionados pelo Prodocência estavam vinculados aos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior, mas, a partir da portaria nº 119/2010 (BRASIL, 2010b), as instituições estaduais e municipais ganham autorização para submeterem propostas ao programa. Outra alteração importante realizada pela referida portaria foi a ampliação do programa ao processo de ensino e

aprendizagem dos educadores dos cursos de licenciatura nas modalidades semipresencial e a distância.

É importante ressaltar que o Prodocência não funciona com o sistema de bolsas como a maioria dos programas já apresentados, com destaque para o Pibid, que visa incentivar a permanência dos licenciados nas IES e sua prática na educação básica pública após a sua formação. De acordo com a DEB/CAPES, o foco do programa é a formação dos professores formadores, tendo como base a inovação curricular das licenciaturas e o incentivo à valorização das "suas práticas e estratégias didáticas, aperfeiçoando a docência universitária no tocante à formação do magistério da educação básica" (BRASIL, 2014c, p. 13).

Os recursos foram repassados pelo Prodocência no último edital nº 019/2013 (BRASIL, 2013b), que estabeleceu a quantia máxima de R$ 130.000,00 por cada projeto, implementando o programa durante o ano de 2014. No caso das IES Estaduais e Municipais, o apoio não pode ser inferior a R$ 100.000,00. Destes, apenas 20% poderiam ser investidos em aquisição de bens de capital para cada IES (BRASIL, 2014c).

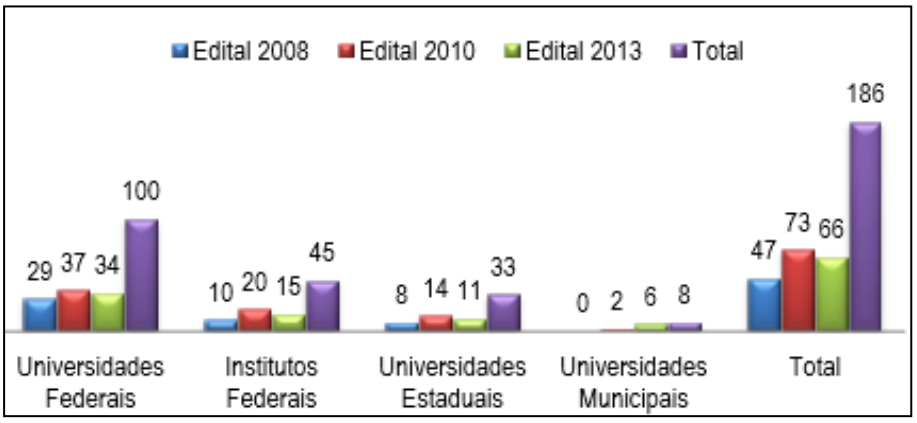
Os itens que podem ser financiados são: aquisição de material de consumo[101]; serviços de terceiros (pessoa física ou jurídica); deslocamentos (terrestres, aéreos e fluviais) para atividades de estudos, participação em eventos acadêmicos, pesquisas e docência estritamente ligadas ao projeto aprovado, desde que adquiridos na classe econômica e com tarifas promocionais; e diárias para atividades relacionadas ao projeto, desde que em conformidade com os valores vigentes no regulamento da Concessão do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (AUXPE) (BRASIL, 2010i).

Em contrapartida, o Prodocência veda o pagamento de quaisquer despesas rotineiras relacionadas à estrutura física, os pagamentos de títulos a qualquer servidor público, empregado de empresa pública, e o pagamento de bolsas para estudantes com os recursos do programa (BRASIL, 2010i).

O prazo de vigência de cada projeto é de no máximo 24 meses, contados a partir da assinatura do instrumento de repasse pela Diretoria da DEB/CAPES. De 2008 a 2014, foram lançados três editais, sendo aprovados 186 projetos, com o envolvimento de 186 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) (ver gráfico 6):

[101] Os materiais de consumo incluem: "material laboratorial, material pedagógico, material bibliográfico não imobilizável, softwares de base, conforme definidos no Anexo II, da Portaria nº 28, de 29 de janeiro de 2010, que regulamenta o AUXPE, da CAPES" (BRASIL, 2010i, p. 4).

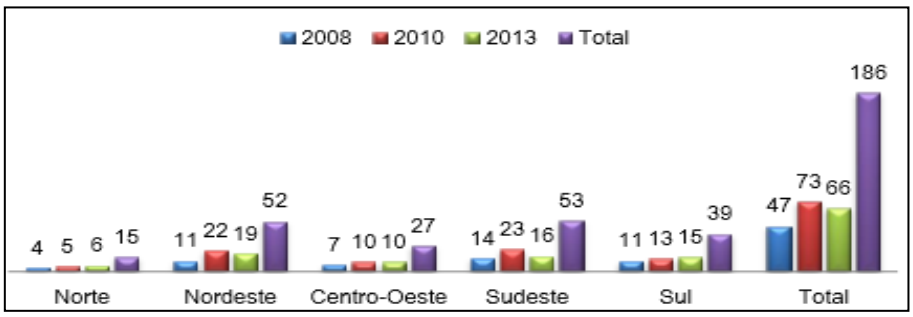
Gráfico 6: Participação das IPES por Natureza Administrativa – Prodocência



Fonte: Brasil, 2014c.

Dos três editais (2008, 2010 e 2013) aprovados no Prodocência, o edital de 2010 foi o que aprovou mais projetos, um total de 73 projetos, seguidos pelos editais de 2013 e 2008, com 66 e 47 respectivamente. As regiões com o maior número de projetos aprovados foram o Sudeste, com 53, o Nordeste, com 52, e o Sul, com 39 projetos. A Região Norte aparece em último lugar com apenas 15, seguida do Centro-Oeste, com 27 projetos (gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição dos Projetos do Prodocência por Região



Fonte: Brasil, 2014c.

No decorrer da vigência dos três editais, o programa contemplou 365 licenciaturas em 2008; no segundo edital, 455; e, no terceiro, 319 licenciaturas. No edital de 2008, as principais licenciaturas atendidas foram Artes, Biologia, Matemática e Pedagogia. Em 2010, além das licenciaturas já destacadas, evidenciou-se a presença dos cursos de Física, Geografia, e Química. E, no edital de 2013, aparece o curso de Educação Física, e todas as licenciaturas com mais de 30 projetos aprovados cada.

Conforme o relatório de gestão da DEB/CAPES, o edital de 2013 do Prodocência teve uma boa procura. Contudo, ao compararmos o segundo edital (2010) com o terceiro (2013), constatamos que houve uma redução de 7 projetos e no atendimento de 136 licenciaturas (BRASIL, 2014c). O motivo desse decréscimo não foi explicitado no relatório, o que desconstrói a retórica da consolidação dos cursos de licenciatura e da melhoria da qualidade da formação de professores.

Nos limites da educação, a retórica do conceito de qualidade, para Lemos (2010, p.31), "é oriunda do Banco Mundial, que opera um deslocamento, associando-a sempre à noção de 'eficiência' que, em sua forma ótima, se chama 'excelência'". Em nosso entendimento, o Prodocência segue essa lógica de selecionar os melhores a partir da noção de excelência. Conforme explicita Lemos (2010, p.31):

> [...] A insistência na "excelência" visa selecionar os melhores, os mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e disponibilizar os melhores meios. Quando, então, se fala em um "novo perfil" que oriente um programa de formação docente, emerge o modelo de *competência*, amplamente na "moda" nas empresas hoje.

Essa lógica da "excelência" tende a criar um abismo ainda maior entre os cursos de licenciatura que serão financiados e os que não serão, além de criar uma disparidade maior dos cursos de licenciaturas entre as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que possuem um menor número de projetos selecionados, e as regiões Sudeste e Sul, com um número superior de projetos selecionados e financiados pelo Prodocência.

Quanto aos resultados do programa, a DEB/CAPES afirma que é necessário continuar com o fomento de programas como o Prodocência, por promover perspectivas diferentes para a formação e a valorização dos professores em nosso país. Nas suas palavras, o Prodocência incentiva

> elementos inovadores no currículo, uso de tecnologias, valorização da prática na formação, incorporação nos projetos pedagógicos das experiências e vivências dos professores que estão em exercício e que não possuem licenciatura – especialmente para os cursos oferecidos no âmbito do Parfor. (BRASIL, 2014c, p. 25)

As políticas de formação de professores, desenvolvidas através de programas por editais, como é o caso do Prodocência, reforçam as ações focalizadas e sem o caráter universal, produzindo uma disputa pelas parcas verbas destinadas aos cursos de formação de professores. Consequentemente, coadunam-se com os princípios da competitividade, produtividade e da concorrência, que são pautados pelo pragmatismo e

pela instrumentalização da formação de professores, a partir das insígnias da contrarreforma da educação superior e da Reforma Neoliberal do Estado.

Para Lemos, o modelo desenvolvido pelo Prodocência, "aliado à racionalidade da meritocracia, termina por se constituir numa outra 'moda empresarial', que é o *empreendedorismo*, o qual está intimamente relacionado com a questão da empregabilidade" (LEMOS, 2010, p. 32). Nesse sentido, o governo estimula a competição administrativa entre Universidades públicas e departamentos de educação pela captação de recursos e reconhecimento, em que "a competição é o motor do desempenho coletivo" (LEMOS, 2010, p. 34).

Assim, o financiamento de inovações técnico-pedagógicas anunciadas como estratégicas e almejadas pelos aparelhos de hegemonia do capital, na essência, trata-se de "uma forma importante de controle da produção do trabalho docente" (LEMOS, 2010, p. 34). Visa auxiliar a subordinação e a adaptação do trabalho à nova racionalidade neoliberal, com o intuito de formar intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, os professores. As políticas de formação de professores, atreladas à regulação do padrão de qualidade, visam disseminar o novo conformismo ao neoliberalismo de Terceira Via.

Para Giddens (2001, p. 78), esse novo conformismo vincula-se à nova finalidade da educação de internalizar os novos vínculos entre os sujeitos e de "concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida" (GIDDENS, 2001, p. 78). Os cursos de formação de professores devem ser o local em que se formam as competências básicas para o trabalho docente, devem atender aos anseios da sociedade contemporânea e, concomitantemente, fazer com que os professores assimilem a aprendizagem como pilastra central para a intervenção no mercado de trabalho e para a economia do conhecimento (GIDDENS, 2001).

Para Macedo (2011, p. 389), "a ideia de educação ao longo da vida carrega em si, uma possibilidade em que os indivíduos estão sempre dispostos a aprender sem que para isso necessitem se colocar de forma crítica". Apesar do acordo com o argumento da autora, nosso entendimento vai mais além do conceito de educação ao longo da vida, pensamos que seja um modo de formar o sujeito resiliente para a conformação desses em tempos neoliberais.

No caso da licenciatura, a finalidade é formar o professor resiliente. Esse conceito será trabalhado no próximo capítulo deste estudo, quando tratarmos especificamente do Parfor. No entanto, aqui, gostaríamos de registrar que as ações

desenvolvidas até o momento representam um diminuto esforço concreto e inconsistente nas políticas de qualificação da formação de professores.

Nesse sentido, Tanuri corrobora afirmando que o mais preocupante "é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente" (TANURI, 2000, p. 85), que impactavam direta e proporcionalmente na qualidade da educação como um todo.

Ressaltamos que foge ao nosso escopo realizar um estudo vertical das características e ações do Estado na formação docente destacadas acima, sequer do conjunto da formação docente desenvolvida no Brasil historicamente, intuito que escapa aos limites do estudo.

Somente temos a finalidade de, através da recuperação de algumas das experiências da formação docente, disponibilizar um panorama, mesmo que precário, comprovando que a formação docente foi sempre submetida aos diferentes projetos de sociedade ao longo do tempo e que tais experiências, de maneira específica, demarcaram a conformação das políticas para professores através das "recomendações" da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial.

CAPÍTULO 4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS: A CRÍTICA DO PARFOR ENQUANTO POLÍTICA DE RESILIÊNCIA

Inicialmente, esclarecemos que a escassez de professores sempre foi um problema crônico no Brasil, sobretudo quando levamos em consideração as desigualdades regionais de distribuição da força de trabalho docente, como visto no capítulo anterior. Essa escassez se intensificou com a priorização da política de expansão do ensino básico em busca da universalização a partir da década de 1990, sem que isso, necessariamente, representasse uma melhoria na qualidade.

Nesse sentido, os diversos governos de plantão (federal, estaduais e municipais) se utilizam de diversos expedientes para solucionar a problemática, tais como: concursos e contratação de professores formados em nível superior e médio (escola normal), bacharéis sem licenciatura e leigos sem formação em nível superior ou habilitação para o magistério.

A obrigatoriedade em universalizar o ensino básico consumiu a quase totalidade do exército industrial de reserva de professores, surgindo a necessidade de uma "fábrica de professores [102] " (MANDELI, 2014). Inicialmente, tendo em vista essa universalização, priorizou-se a formação de professores através da educação a distância, primordialmente pela UAB (MONTE, 2010; MANDELI, 2014).

Para os organismos internacionais, a questão docente sempre foi um elemento determinante para êxito da "educação para todos". Nesse sentido, as diretrizes gerais dos organismos internacionais para a formação de professores sintetizam: "é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia" (CORAGGIO, 2009, p. 101).

Essa fábrica de professores, seguindo essas diretrizes gerais, determina a produção de um novo perfil docente, que deve ser submetido constantemente à conformação das políticas neoliberais para atrair, desenvolver e reter "professores eficazes". Sendo o "professor eficaz" o perfil docente almejado pelos organismos

[102] A fábrica de formação de professores surge da ideia de transformar a UAB num grande processo de massificação da certificação docente: "ideia assentada na organização descentralizada do sistema UAB, no alto número de matrículas de licenciaturas, nos princípios formativos que a regem e até mesmo em seu conceito. O termo *fábrica* aparece no *Projeto Universidade Aberta do Brasil*, documento que institui o sistema, demonstrando como a formação de professores tem sido tratada nas políticas dos Governos Lula e Dilma" (MANDELI, 2014, p. 9, grifos da autora).

internacionais e pelas políticas de formação de professores, que, em nossa análise, conforma-se na figura do professor resiliente.

A centralidade da formação docente, nestes tempos neoliberais, está na formação do cidadão resiliente, que, em virtude da crescente desigualdade social e do desemprego, combina-se com a facilidade no acesso a informações e tecnologias. Essa combinação se torna fundamental para a obtenção do consenso ativo dos professores.

Assim, o professor, mesmo não tendo a segurança necessária de melhoria das suas condições de trabalho, continua sendo protagonista na implementação das ações e dos planos educacionais para a modernização dos países subalternizados, inerentes ao processo de mundialização da educação, contidos na mundialização do capital (MELO, 2003).

Nesse contexto de mundialização da educação e do capital, o conceito de resiliência tornou-se tema recorrente nos documentos dos organismos internacionais. Por exemplo, os líderes mundiais, durante o Fórum econômico mundial de 2013, trataram com centralidade a resiliência e a economia.

A OCDE apresenta análises sistemáticas sobre a resiliência em vários âmbitos: economia, meio ambiente e educação e PISA. A UNESCO debate o tema "resiliência e educação", com centralidade para as regiões da África e da América latina, com o discurso de concertação social e superação das adversidades encontradas para a melhoria da educação.

Tavares internaliza acriticamente esse ideário vinculado à UNESCO quando afirma que

> uma das grandes apostas para o próximo milênio será tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita resistir a situações adversas que a vida proporciona, pelo que se torna imperioso identificar os fatores de risco e particularmente os fatores protetores, pessoais e interpessoais. (TAVARES, 2002, p. 87)

A partir dos aparelhos de hegemonia do capital e de intelectuais orgânicos subordinados que naturalizam os "horrores" da sociedade neoliberal, consolida-se a necessidade de massificar a formação docente para aumentar a quantidade de professores resilientes que atuem nas regiões mais distantes e com maiores adversidades sociais e econômicas.

A lógica dos organismos internacionais é simples: um professor resiliente não ficará resignado ou sofrerá a síndrome de *Burnout.* Um professor resiliente resistirá

melhor à falta de atratividade da carreira docente, diminuindo, assim, o risco de abandono por parte dos não resilientes.

No entanto, os professores sindicalizados são vistos como um obstáculo um pouco resiliente por outros motivos, pois organizam lutas por melhores condições de trabalho e, na carreira docente, eles tendem a ser mais solidários e a desenvolver mecanismos de resistência coletiva. Esses mecanismos se contrapõem aos métodos individuais de resolução dos problemas dos professores resilientes.

Nessa perspectiva, afirmamos que o Parfor se evidencia enquanto uma política de resiliência em sua totalidade concreta. Porque utiliza o discurso da melhoria da educação e da valorização docente, porém, sem melhorar a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho. Nesse sentido, buscaremos, ao longo deste capítulo, desvelar a pseudoconcreticidade e o fetiche que envolvem o Parfor enquanto uma política de retenção e desenvolvimento de "bons" professores.

Esse desvelar se inicia pela constatação da UAB enquanto uma política consensual entre os governos e os organismos internacionais no âmbito da formação de professores e em consolidação no Brasil (MONTE, 2010). Porém, tal política não atendeu à complexidade da demanda da formação de professores que estão atuando nos sistemas de ensino das regiões com maiores adversidades no País.

No sentido de complementariedade às lacunas deixadas pela UAB, o Governo brasileiro lança o programa emergencial destinado à formação de professores em serviço, com o mesmo objetivo retórico da UAB de democratização da formação de professores no ensino superior e de melhoria da qualidade da educação.

Esse programa emergencial é o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), do qual trataremos em suas múltiplas determinações, para além da aparência fenomênica, buscando desvelar o mundo da pseudoconcreticidade que o envolve.

A carência de determinações se dá em virtude dos estudos realizados até o momento sobre o Parfor, que apenas reforçam o discurso oficial das políticas de formação de professores e dos argumentos laudatórios acerca do programa, em que permanecem no âmbito da superficialidade, do conhecimento sensorial e dos aspectos fenomênicos do Parfor, sem mediações com a totalidade complexa e contraditória.

Pretendemos partir dessas manifestações fenomênicas das políticas de formação docente para submeter à crítica essa pretensa neutralidade em relação à totalidade da estrutura social, isto é, a pretensa independência do Parfor em relação às demais

políticas educacionais do Governo do PT (Lula da Silva e Dilma Rousseff). Assim, buscaremos as mediações no sentido de evidenciar a coerência interna dos nexos e determinações do Parfor com a totalidade concreta.

4.1 MARCO LEGAL DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PARFOR

O marco legal de institucionalização do Parfor foi construído a partir da agenda política acerca da necessidade de suprir a carência de professores licenciados em nível superior (que atuam na educação básica nas diversas regiões do país) e da suposta elevação da qualidade da educação brasileira.

Foi a partir dessa agenda que o MEC, por intermédio da CAPES, instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) por meio da portaria normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009f), a ser implementado em regime de colaboração entre a União, as Secretarias do Distrito Federal, os Estados e municípios e as IES.

A implementação dessa política de formação de professores a partir da agenda construída acerca da prioridade na diminuição da escassez desses profissionais visou à obtenção do consenso ativo das classes subalternas e do conjunto da categoria docente e dos sujeitos políticos coletivos.

Essa prioridade colocou em segundo plano o tratamento dado à formação com o caráter emergencial e aligeirado, sob o mote ideologicamente neutro do princípio da eficácia do serviço público e da justiça social, tão reivindicada pelo neoliberalismo de Terceira Via. A agenda construída e o tratamento dado revelam, ainda que inicialmente, a constituição do Parfor enquanto uma política de resiliência.

O Parfor configura-se como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço, em conformidade com os termos do decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, sintonizado com as diretrizes do decreto 6.094/2007[103], que

[103] Além da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), da lei nº 11.273/2006 (BRASIL, 2006b), do decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), do decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b) e da portaria nº 09/2009 (BRASIL, 2009b) já explicitados anteriormente, fazem parte das referências legais do Parfor: "Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009, do Ministério da Educação – Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e introduz alterações no Decreto 6.577/2009 e permite a participação das IES privadas sem fins lucrativos no Parfor; Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino

criou o Plano de Metas Compromisso TPE, como programa estratégico do PDE (BRASIL, 2007b, 2014b).

Com base nas orientações do inciso terceiro do artigo 11 do decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009b), para fomentar a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, o Parfor destina-se exclusivamente à formação de professores em exercício na rede pública de educação básica dos seguintes grupos: a) graduados não licenciados, ou seja, formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados, nos termos da resolução CNE/CP nº 2/1997[104] (BRASIL, 1997a); b) licenciados em área diversa da atuação docente, ou seja, segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial, nos termos da resolução CNE/CP nº 1/2009[105] (BRASIL, 2009g); e c) de nível médio, na modalidade normal, ou seja, primeira licenciatura – para docentes que não tenham formação superior (BRASIL, 2009f).

A formação de professores em exercício tem sido uma regularidade constante nas políticas de formação de professores historicamente. Porém, na atualidade, a formação em exercício aparece sob a égide dos organismos internacionais, a partir da noção de formação ao longo da vida e da retórica da qualidade da "educação para todos", que funcionam como instrumentos de legitimação das ações relativas às práticas formais da democracia restrita.

O atendimento da formação de professores é realizado pelo Parfor a partir da oferta de cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a

---

médio e da educação profissional em nível médio; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 8, de dezembro de 2008 – Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior; Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 – Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior; Manual Operativo do Parfor, disponível em: http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor>; Edital 30/2013, de 29 de julho de 2013, disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital_030_2013_PARFOR_ResultadoFinal.pdf.; e Edital 64/2014, de 12 de novembro de 2014, disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/12112014-064-2014PARFOR-Inst-de-ES-Privadas-sem-fins-lucrativos.pdf" (BRASIL, 2014b, p. 32-33).

[104] "Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio" (BRASIL, 1997d).

[105] "Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior" (BRASIL, 2009g).

distância. De acordo com o relatório da DEB/CAPES (BRASIL, 2014b), os cursos presenciais destinam-se exclusivamente à formação dos professores em exercício da rede pública da educação básica.

Com o intuito de acelerar a participação dos professores, o processo seletivo ocorre de maneira simplificada, sob os critérios das IES. Enquanto os cursos a distância designam-se tanto às demandas específicas dos professores, como às demandas mais gerais. No caso da demanda geral, o processo de seleção é realizado mediante vestibular ou exame equivalente (BRASIL, 2014b).

Até 2010, todas as inscrições nos cursos (de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância) foram realizadas exclusivamente por meio do sistema "Plataforma Paulo Freire", criado para atender às orientações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Atualmente, a Plataforma Freire é responsável apenas pelos cursos de formação inicial na modalidade presencial, sendo gerida pela Diretoria de Tecnologia da CAPES, sob a responsabilidade da DEB.

Identifica-se a "Plataforma Paulo Freire" como uma tecnologia de controle, que refunda em uma nova perspectiva a administração das ações públicas, como sendo um dos principais agentes da "modernização" e da contrarreforma do Estado. O objetivo da nova gestão pública através da tecnologia é "controlar estritamente os agentes públicos para aumentar seu comprometimento com o trabalho" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 314).

Esse objetivo é conformado na contrarreforma do Estado e da gestão neoliberal, que "encobre a estratégia de privatização das instituições públicas de ensino superior através da retomada 'envernizada' do conceito de público não estatal presente na Reforma do Estado Brasileiro, elaborada por FHC-Bresser Pereira, via parcerias público-privado" (LIMA, 2004, p. 4). Esse "verniz" de nova gestão ajuda a amoldar a formação do sujeito resiliente pelo desenvolvimento ativo do capital humano nos sistemas educacionais, que se reflete nas modificações de normas, regimentos e valores.

No âmbito da formação de professores, essa modificação ocorreu a partir de 2011, quando a SEB e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) assumiram a responsabilidade da oferta da formação continuada presencial por meio da Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor). E, no final de 2012, quando a formação inicial e continuada na modalidade a distância sob a gestão da CAPES e da Diretoria de Educação a Distância (DED) foram transferidas para o Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2014b).

Desde 2007, a UAB integrou as ações do PDE, ligada à formação de professores e, ao final do mesmo ano, foi incorporada à "nova" CAPES. Maúes (2008) esclarece que a UAB foi uma espécie de coringa, e uma das suas finalidades era resolver prioritariamente a questão da escassez da formação docente, além de tentar reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País, principalmente na região amazônica (Norte) e no sertão nordestino (Nordeste). O estudo de Mandeli (2014) revelou que tal finalidade não se efetivou na realidade e que as ofertas se concentraram nas regiões sul e sudeste.

A questão da escassez de professores foi associada ao discurso da "democratização" da educação. Essa associação foi uma regularidade entre o Parfor e a UAB, que visavam ofertar um número maior de vagas para as regiões com menor desenvolvimento das forças produtivas.

A regularidade da UAB e do Parfor em minimizar rapidamente a escassez de professores e ampliar a qualificação exigida pela LDB vem obtendo melhores resultados por meio do Parfor. Essa é uma antinomia específica, mas não uma contradição essencial das políticas para a formação de professores, pois ambas possuem métodos uniformes de incentivos inerentes à nova gestão neoliberal.

Essas regularidades visam internalizar as normas de desempenho que, através da descentralização, induzem à autovigilância constante para alcançar os indicadores externos (na educação, aparecem o PISA, o ENEM, o SAEB etc.) e potencializar o "espírito" de competição entre os sujeitos da classe subalterna. Essa descentralização é tida como um mecanismo "modernizador" e "inovador" da nova gestão da formação de professores, chamada por Shiroma (2003) de gerencialismo.

Maués (2008) evidenciou esse gerencialismo na importância dada à formação de professores através da EaD, submetido ao processo de aligeiramento e de responsabilização dos docentes. Para Dardot e Laval, "um dos objetivos disso é fazer o indivíduo interiorizar as normas de desempenho e às vezes, mais do que isso, fazer com que *o avaliado seja o produtor das normas que servirão para julgá-lo*" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315, grifo dos autores).

Os marcos legais do Parfor inserem-se na perspectiva do gerencialismo neoliberal da formação de professores, que introduz modos mais refinados de controle, inseridos numa racionalização burocrática mais sofisticada. Consequentemente, o gerencialismo interfere nas missões dos serviços públicos, alinhando-se tacitamente à flexibilidade e à exigência de produção do setor privado.

Essa flexibilidade e essa exigência são almejadas pelos organismos internacionais, sobretudo pela OCDE, para a formação de professores, a fim de consolidá-los enquanto intelectuais orgânicos indispensáveis à conformação da coesão social e da formação de cidadãos resilientes.

Portanto, os laureados professores protagonistas são um ponto essencial de consentimento da contrarreforma da educação superior e das políticas de formação de professores (Parfor e UAB) atrelados ao gerencialismo que dissemina um conformismo ao neoliberalismo de Terceira Via.

4.2 PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DO PARFOR

Nesse vasto quadro de contrarreformas no campo educacional, o Parfor foi criado como mais um programa emergencial, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada dos professores em serviço. Contudo, esse programa configura-se como um programa "guarda-chuva", na medida em que abarca as ações dos programas apresentados no capítulo anterior, tendo como centralidade a formação inicial e continuada, presencial e a distância, para turmas especiais de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica.

De acordo com a DEB/CAPES (2014b), os princípios que devem orientar o planejamento pedagógico da formação de professores nas IES são:

> [...] articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2014b, p. 30)

Tais princípios soam como uma abstração própria da argumentação "modernizadora", principalmente em tempos de importação de abordagens de gerenciamento do setor privado para a formação de professores, em que se emula o mundo das empresas privadas como o "caminho da qualidade" para a educação.

Nesse sentido, os princípios não passam de sofismas que, por se basearem em necessidades reais, tornam-se quase irrepreensíveis ao entendimento do senso comum e das práticas cotidianas. Por exemplo, quem seria contra a formação de professores em nível superior que atendesse às regiões com maiores dificuldades de atrair professores eficazes?

No entanto, os princípios não passam de abstrações vazias associadas a objetivos que são perseguidos de forma independente das forças sociais, econômicas e ideológicas que interagem na formação de professores, no trabalho docente e no "chão da escola". Alinhados a esses princípios e aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, encontram-se os objetivos específicos do Parfor:

> a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB; b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação; c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício; e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2014b)

Observa-se que tais objetivos tratam da expansão da formação de professores (inicial e continuada) por meio das IES públicas e privadas, através de uma aparente equalização nacional das oportunidades, articuladas à carência de professores para atuar nas redes e sistemas públicos de ensino.

Esses objetivos dão indícios mais sólidos da compreensão do Parfor enquanto uma política de resiliência que, mesmo sendo uma política emergencial de formação de professores, visa atender a uma série de demandas e adversidades, envolvendo os professores da educação básica, do ensino superior, das IES públicas e privadas, dos estados e municípios e dos sujeitos coletivos representantes da classe docente.

Entre todos os objetivos apresentados, o da "qualidade da formação docente" ocupa um papel protagonista para os aparelhos de hegemonia e a sociedade política, em virtude da contradição entre a formação de professores de qualidade e a flexibilidade e a precarização de um programa emergencial de formação de professores.

Mediante os nossos argumentos, tais princípios e objetivos acabam por assumir uma tendência virtuosa que conduz ao autoengano. Conforme Laval (2004, p. 188-189) "essa tendência irrepreensível à abstração dos discursos reformadores dominantes, que se encontra em toda tecnocracia cuja característica é de reduzir todo problema a uma simples questão técnica, conduz a uma autocegueira".

Esse autoengano conduz os sujeitos das classes subalternas à diligência pelo contentamento egoísta, tratados como consumidores de serviços. O autoengano conduz

a exigências, portanto, de procedimentos de avaliação, vigilância, perícia, restrição, punição e responsabilização, que corroem o caráter (SENNETT, 2012).

Essa corrosão do caráter tem impactos na perspectiva dos interesses coletivos pelos indivíduos, que julgam somente a relação custo-benefício. Conforme Dardot e Laval,

> A corrosão da confiança nas "virtudes" cívicas teve, sem dúvida, efeitos performativos sobre a maneira como os novos cidadãos-consumidores enxergam sua contribuição fiscal para os encargos coletivos e o "retorno" que têm individualmente. Eles não são chamados a julgar políticas e instituições do ponto de vista do interesse da comunidade política, mas somente em função de seu interesse pessoal. *É a própria definição de sujeito político que é radicalmente alterada*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320, grifo dos autores)

Esta radicalização na definição de sujeito político caracteriza a nova arte de governar os homens com base no princípio da desconfiança e do método da vigilância avaliativa, que desqualifica os serviços públicos e exalta o espírito gerencial, vide exemplo da "novíssima" proposta do Governo Temer de Plano de Demissão voluntária (PDV) no serviço público brasileiro.

Tal radicalização norteia as políticas de formação de professores, que culminaram com o Parfor enquanto expoente significativo das modernizadoras políticas educacionais implementadas no contexto de um discurso duro, que utiliza palavras "aveludadas" do neoliberalismo de Terceira via durante os Governos do PT.

4.3 ATRIBUIÇÕES DOS PARTÍCIPES DO PARFOR

A partir das políticas "modernizadoras" de contrarreformas implementadas ao longo das duas últimas décadas no Estado brasileiro, as características mais destacadas foram a descentralização das ações governamentais e a responsabilização dos sujeitos e entes envolvidos em determinada ação política.

No âmbito do Parfor, essa descentralização manifesta-se através das atribuições dos entes e sujeitos contidas nos regulamentos do Parfor. O mais novo foi a portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 (BRASIL, 2017a), que determinou os partícipes do programa: os Estados, os municípios, as Secretarias de Educação, os Fóruns Estaduais

Permanentes de Apoio à Formação Docente[106], a "nova" CAPES, as IES, os professores cursistas e os professores formadores[107].

A implementação das ações do Parfor nos Estados é deliberada mediante Acordos de Cooperação Técnica (ACT), firmados entre a "nova" CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. No caso dos municípios, a participação fica condicionada à assinatura do Termo de Aceite no ato de validação das pré-inscrições, disponível na Plataforma Freire (BRASIL, 2014b).

Esse processo de implantação reflete uma espécie de coerção flexível ou liberdade controlada, que limita e atrela a liberação de recursos à aceitação das regras estabelecidas previamente entre os organismos internacionais e o governo brasileiro. Regras estas que são traduzidas em atribuições, contribuindo significativamente para a *governance.* O conceito de *governance* é muito caro para os intelectuais do neoliberalismo de Terceira Via. Melo sintetiza o termo da seguinte maneira:

> Abrange tanto o poder institucional-administtrativo dos governos dos países, os vários níveis de sua burocracia estatal, quanto o poder da formação de demandas e indução de políticas, de atores que – deste ponto de vista particular – não faziam parte do Estado nem do governo, assim como sindicatos e associações privadas e ongs, que trabalhariam com ações voluntárias e solidárias. O conceito de governance abrange algumas dimensões centrais na nova relação que a social-democracia quer traçar diretamente entre os indivíduos e grupos sociais que expressam uma representatividade restrita, ou mesmo, inexistente. (MELO, 2003, p. 103)

É nesse sentido que são estabelecidas as atribuições dos partícipes do Parfor. Inicialmente, explicitamos as atribuições dos Estados e Municípios:

> I. Indicar à Capes, por meio de ofício encaminhado para o e-mail deb@capes.gov.br, servidor(es), preferencialmente de seu quadro permanente, informando nome(s) completo(s), CPF[108] e matrícula, se houver, que será o(s) responsável(eis) pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito de sua rede e também:
> a) pelos atos a serem realizados na Plataforma Freire;
> b) Acompanhar as atividades do Parfor no âmbito de sua rede;
> c) Acompanhar o desempenho acadêmico e a taxa de evasão dos matriculados de sua rede, mantendo o(a) secretário(a) informado(a), bem como auxiliar as IES na definição de estratégias para diminuir as desistências de alunos no Parfor; e
> d) Realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que: i. a pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente à disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula; e ii. a secretaria aprova a participação do docente no curso de

[106] As atribuições do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente não serão apresentadas neste capítulo, em virtude de já terem sido especificadas no capítulo 3.
[107] As atribuições dos professores formadores não serão especificadas nesta subseção, porque será objeto de análise da subseção 4.6 em que tratamos do trabalho docente no Parfor.
[108] Cadastro de Pessoa Física.

> formação garantindo sua liberação nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração.
> II. Orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;
> III. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;
> IV. Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilizem a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial;
> V. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação;
> VI. Apresentar, sempre que solicitado, informações quanto à demanda por formação de sua rede;
> VII. Manter o cadastro Educacenso atualizado. (BRASIL, 2017a, p. 2-3)

Os Estados, além de promover, divulgar, incentivar, orientar os seus profissionais de rede a participarem do Parfor, devem garantir as condições necessárias de frequência e permanência dos profissionais cursistas no Plano. Os Estados assumem como atribuição a centralidade do gerenciamento e a direção dos Fóruns permanentes de formação docente que estabelecem as prioridades, demandas e ofertas de vagas, conforme o planejamento estratégico de formação docente, além de articular os municípios e IES para efetivação do Parfor.

Os municípios têm autonomia relativa (reduzida), visto que as condições e suas atribuições já estão determinadas no Termo de aceite dos interessados em participar do Parfor. Suas atribuições em regime de colaboração limitam-se à divulgação, ao credenciamento e ao acompanhamento dos seus profissionais de educação que estão cursando o Parfor ou que virão a cursar.

As Secretarias do Distrito Federal, dos Estados e municípios têm suas competências e responsabilidades concomitantes na atuação do Parfor. Competem a elas: organizar as demandas por vagas em cursos de formação inicial para os professores em exercício na sua base territorial; apoiar as IES nas ações associadas à oferta e à execução de cursos do Parfor; apoiar ações específicas para garantir o acesso, a permanência e o rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação.

Aqui, queremos ressaltar a noção de descentralização das políticas de formação docente, pois existe um interesse em disseminar a ideia de que os municípios também concebem as políticas educacionais através do PAR e, por isso, não são meros executores, mas corresponsáveis pelo sucesso do Parfor, subordinando-o aos ditames da "nova" CAPES, do MEC e dos Organismos Internacionais.

Cabe, então, ressaltar as atribuições da "nova" CAPES:

> I. Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos; II. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas; III. Transferir os recursos às IES, nos termos da legislação federal pertinente; IV. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor; V. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto, após verificação do cumprimento das atividades do bolsista. VI. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES. (BRASIL, 2017a, p. 3)

A CAPES se enquadra no processo de descentralização manipulando o tema da democratização e da massificação da educação para se apropriar dos discursos modernizadores da formação de professores, convertendo os princípios da formação de professores à retórica gerencial e da "fabricação de resultados".

Essa conversão se apoia na suposta inevitabilidade das mudanças, introduzidas pelas contrarreformas educacionais das últimas duas décadas, principalmente dos degradantes resultados da educação pública, fruto do alinhamento aos ditames neoliberais dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, que, em pouco tempo, aprofundou-se com o Governo Temer.

Nesse processo de descentralização dirigido pela "nova" CAPES, em articulação com Estados, municípios e IES, existem mecanismos ocultados de centralização controlada e de coerção flexível. A descentralização controlada se faz quando o governo central atribui aos entes intermediários funções de gestão e controle, mas sem autonomia financeira.

Em última instância, o MEC, através da CAPES, determina o número de vagas ofertadas e a demanda atendida por região (estados e municípios), além de manter o monopólio dos repasses dos recursos para as IES, após a regulação das ações desenvolvidas e posterior responsabilização individual dos envolvidos.

A coerção flexível trata justamente da relação entre autonomia financeira e pedagógica, em que se permite que as IES formulem seus próprios programas, planos de cursos e cronograma. Porém, esses programas e planos devem estar alinhados aos princípios e objetivos dos planos de ações articuladas, nesse caso específico, do Parfor. O alinhamento exige um autocontrole ou "controle de si mesmo" (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os mecanismos de descentralização controlada e coerção flexível aproximam-se do *modus operandi* da OCDE "Governar por consensos", em que se vincula a competência de convencimento, em vez do "vencer pela força ou coerção". Tal

convencimento se manifesta no plano da cultura, da ideologia e do conhecimento, para a consolidação da hegemonia neoliberal.

Esses mecanismos de descentralização se tornam eficientes em virtude da responsabilização individual e da prestação de contas dos acordos firmados (por exemplo, o Parfor) entre os aparelhos estatais e demais entes da sociedade civil. No entanto, esses mecanismos têm interferido diretamente nas universidades públicas com a retórica gerencial, regulados por instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a CAPES e as IES. No caso do Parfor, a participação das IES se dá mediante a assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT).

Contudo, a participação das IES públicas na abertura de turmas especiais do Parfor fica condicionada ao credenciamento junto ao MEC, desde que os cursos pleiteados apresentem o Índice Geral de Cursos (IGC) com conceito igual a 3 ou nota superior (BRASIL, 2014g).

As IES são os elos mais frágeis da descentralização controlada e da coerção flexível. Por um lado, elas têm a liberdade de escolher participar ou não do Parfor. Por outro lado, a liberação de recursos e bolsas está vinculada a sua participação nesses planos de ações, sendo que o volume de recursos depende da quantidade de turmas ofertadas pelas IES. Isso gera uma competição cada vez maior entre as IES pela oferta de "turmas especiais" do Parfor. Dessa forma, as IES são obrigadas a "escolher" participar de tais planos e programas, sob a lógica da administração pública gerencial.

Em tempos de precarização e de cortes de recursos das universidades públicas, estas lidam com sérias adversidades cotidianamente, fruto do descaso dos gestores públicos. As políticas de repasse condicionado de recursos tornam-se uma alternativa para as universidades públicas lidarem com os problemas diários inerentes ao ensino superior e à produção. Elas têm que se adaptar compulsoriamente ao princípio da nova racionalidade neoliberal: "fazer mais com menos". Essa adaptação compulsória as torna cada vez mais resilientes.

Aceitando "livremente" participar do Parfor, as IES assumem as seguintes atribuições:

> I. Promover a divulgação das ações do Parfor; II. Apresentar sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda; III. Implantar as turmas especiais pactuadas; IV. Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do Parfor; V. Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo

> de suas atividades profissionais; VI. Encaminhar à Capes as informações e documentos que forem solicitados para a formalização do instrumento para a transferência dos recursos, nos prazos estabelecidos; VII. Selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do Parfor sob sua responsabilidade no Sistema de Gestão de Bolsas – SGB, de acordo com as normas expedidas pela Capes; VIII. Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do Parfor; IX. Definir e informar aos alunos, no ato da matrícula, quais são as normas acadêmicas sobre a recuperação dos componentes curriculares perdidos, trancamento de matrícula, entre outras regras que se referirem às especificidades das turmas especiais do Parfor; X. Quando tratar-se de curso de segunda licenciatura, exigir do aluno, comprovação que possui grau em licenciatura; XI. Efetivar a matrícula do aluno selecionado na IES e, em seguida, registrar o número de matrícula na Plataforma Freire, bem como atualizar anualmente a situação da matrícula do aluno nesse sistema. (BRASIL, 2017a, p. 4)

No ato da matrícula, a IES deve exigir do candidato: a Segunda Licenciatura, a comprovação de que possui grau em licenciatura, pelo menos 3 anos de exercício na docência e a Formação Pedagógica. Deve, ainda, verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual ele pretende se habilitar.

Essas atribuições eram exclusividades das IES públicas, mas deixaram de ser em 2013. Com a finalidade de atender às orientações do decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011[109] (BRASIL, 2011a), a DEB lançou o Edital 30, de 20 de julho de 2013 (BRASIL, 2013g), para selecionar as Instituições Privadas sem fins lucrativos que desejassem participar do Parfor.

De acordo com o relatório da DEB/CAPES (2014b), 32 IES privadas sem fins lucrativos aderiram ao Edital 30/2013 (BRASIL, 2013g) e foram habilitadas para participar do Parfor. No entanto, a realização de Edital para as IES privadas foi precedida de solicitação e justificativa formal do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente sobre a necessidade de participação dessas instituições (BRASIL, 2014b).

Cabe ressaltar que tais instituições, ao aderirem ao Parfor presencial, ganham a mesma autonomia acadêmico-administrativa das IES públicas, pelos atos relativos aos "procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do Parfor na IES e nos órgãos competentes" (BRASIL, 2014b).

Aqui, tem-se a efetivação, no âmbito do Parfor, do conceito de público não estatal (parcerias público-privadas), que consolida a contrarreforma do Estado Brasileiro

[109] "Decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011. Altera o Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, o Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e dá outras providências" (BRASIL, 2011a).

e das recomendações da OCDE e demais aparelhos de hegemonia do capital para o desenvolvimento consensual das políticas educacionais neste início de século XXI.

A justificativa da "nova" CAPES para a participação das IES privadas no Parfor é de ocorrer em caráter complementar, quando a oferta de vagas oferecidas for menor que a demanda dos professores pela formação inicial e continuada pelas IES públicas (BRASIL, 2013g). Partindo dessa lógica, destaca-se a declaração de Voto do Conselheiro do CNE Milton Linhares, em 2008 (BRASIL, 2008c), quando da aprovação das diretrizes do programa emergencial de segunda licenciatura para a formação docente:

> Entendo que a intenção do Ministério da Educação, por meio desse Programa Emergencial, é louvável e relevante. Entretanto, considero o Projeto de Resolução que o acompanha, ora aprovado pelo CNE, equivocado. Equivocado por obrigar o professor do longínquo interior do Brasil, que se enquadra na condição objeto do programa, a se deslocar por longas distâncias em busca de uma instituição pública de educação superior e, também, por impedir todas as instituições de educação superior comunitárias e particulares avaliadas satisfatoriamente pelo MEC e localizadas em regiões do interior do Brasil, onde as IES públicas não atuam, de participarem de forma colaborativa com o sucesso do programa e o pleno cumprimento de seu objetivo. Nesse sentido, deixo registrada a sugestão para que o MEC reexamine o programa, quando entender oportuno, à luz dessas observações. (BRASIL, 2008c, p. 8)

O Conselheiro Aldo Vannucchi também se manifesta: "Assumo, na íntegra, a declaração de voto do Conselheiro Milton Linhares" (BRASIL, 2008c, p. 8). Percebe-se que os conselheiros se utilizam do discurso em defesa do professor, para favorecer os interesses das instituições privadas, deixando registrada sua manifestação de voto.

A máscara da estratégia de privatização do ensino superior é maquiada pelo discurso da "democratização" da educação. No entanto, regulamentos, pareceres, leis e outros dispositivos encobrem o processo de mercantilização da formação de professores e de transferência dos fundos públicos para financiamento das Instituições de Ensino Superior privadas, através de sucateamento e precarização das universidades públicas.

Em 2011, a aprovação do decreto nº 7.568/2011 (BRASIL, 2011a) permitiu, após forte *lobby*, a participação das IES sem fins lucrativos no Parfor. Curiosamente, no mesmo ano, o conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone fez uma declaração de voto concordando com Linhares sobre a necessidade de abertura dos editais dos programas emergências às instituições privadas. Afirmando, pois, que as demandas seriam mais bem executadas e favorecidas com a inserção das IES privadas.

Essas demandas seriam favorecidas caso todas as instituições, de qualquer natureza jurídica, pudessem participar do programa, mantido o poder discricionário do Poder Executivo, mediante o uso dos editais e do seu poder de financiamento (BRASIL, 2011a).

Barone critica a ausência das instituições privadas com o argumento de que elas são discriminadas pela exclusão da participação dos editais de financiamento do Parfor. Esvai-se um dos poucos argumentos progressistas do Parfor, que era a vinculação da qualidade da formação de professores às IES públicas. Argumento este já contraditório, em virtude de a formação de professores se desenvolver através de programas emergenciais e paliativos.

Para Melo (2003), o fortalecimento do capital privado e o enfraquecimento dos serviços públicos referem-se à necessidade da reprodução ampliada do capital, principalmente nos países subalternizados. Essa ampliação de capital "modifica os fluxos de produção, reprodução e circulação de mercadorias mundiais, excluindo e marginalizando países e continentes inteiros neste processo de mundialização do capital" (MELO, 2003, 112).

É notável entre os reformadores e conselheiros a reivindicação da democratização associada à inclusão, fazendo com que se tornem irrepreensíveis os discursos utilizados por esses intelectuais orgânicos, mesmo que esvaziados de conteúdo.

Para Barreto (2011, p. 50) "hoje o termo inclusão, num certo debate público, parece ter virado um rótulo politicamente correto consensual, imune à reflexão e à discussão". Conforma-se, então, uma teia de palavras que são usadas de maneira oportunista e indiscriminada (BARRETO, 2011).

Tal uso insere-se no contexto privatista das universidades públicas, travestidos de uma transparência democrática. Com o argumento dos conselheiros, clarifica-se o estágio avançado de transformação neoliberal, ao qual as universidades públicas estão submetidas. Esse estágio constitui-se no receituário neoliberal, mesmo que o discurso de democratização se constitua de dimensões culturais e éticas, de valores estéticos, subsumidos à concepção mercadológica de educação (FRIGOTTO, 2006).

Essa concepção mercadológica interfere diretamente no funcionamento das IES públicas, com a finalidade de reduzir os gastos com o ensino superior público, golpeando, por um lado, os mecanismos de mobilizações coletivas construídas no

interior das universidades públicas e, por outro lado, a subordinação da produção do conhecimento às grandes corporações e aos ditames da burguesia de serviços.

Enfim, na circunstância de contrarreforma neoliberal da educação superior, a formação de professores é estabelecida como um "bem público". Devendo a educação ser descentralizada, havendo controle de sua produção, sua distribuição e seu consumo, enquanto tipo de mercadoria especial (RODRIGUES, 2007).

4.4 CURSOS, TURMAS E MATRÍCULAS: OFERTA E DEMANDA NO PARFOR

Os professores matriculados nas turmas especiais do Parfor assumem as mesmas responsabilidades dos alunos das turmas regulares dos cursos de nível superior. Cada aluno poderá realizar apenas uma matrícula e, em caso de reprovação em alguma disciplina, só conseguirá repô-la se houver a oferta de uma nova turma ou se a IES conceder alguma condição especial para a resolução do assunto (BRASIL, 2017a).

Os professores cursistas têm as seguintes atribuições: "a) dedicar-se às atividades acadêmicas do curso; b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas; c) tomar conhecimento de seus direitos e deveres quanto à sua participação no Parfor e no curso de formação" (BRASIL, 2017a, p. 4).

Cabe destacar que os cursos do Parfor são realizados gratuitamente, portanto, é vedado qualquer tipo de cobrança aos professores cursistas nas turmas especiais ofertadas pelas IES privadas. Sendo obrigatório que as turmas ofertadas por essas instituições sejam formadas somente por alunos do Parfor.

O estabelecimento de turmas especiais se dá conforme o artigo 16 da portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a): os cursos de licenciatura presencial ou a distância no âmbito do Parfor serão ofertados por IES públicas e privadas para atender às demandas das redes municipal, estadual e do distrito federal.

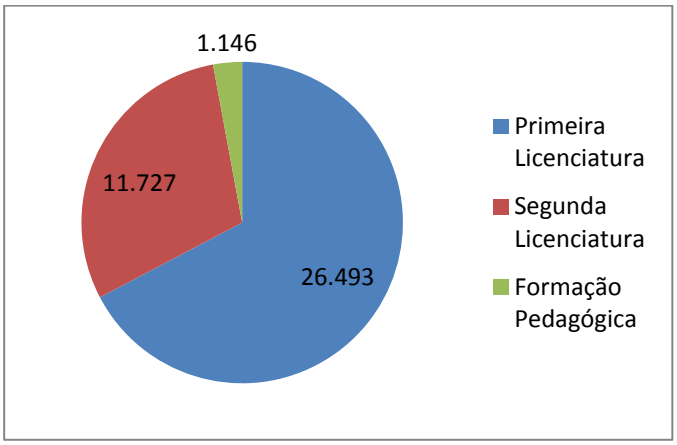
As turmas especiais de licenciatura (primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica) ofertadas devem ser aplicadas nas disciplinas do "currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio" (BRASIL, 2017a, p. 5).

Conforme a DEB/CAPES (2014b), em 2014, as secretarias municipais demandaram 219.166 vagas para os profissionais da sua rede, enquanto as secretarias estaduais efetuaram 134.613 pré-inscrições, totalizando uma demanda de 353.779 vagas para os três tipos de turmas do Parfor.

Em contrapartida à grande demanda da rede municipal e estadual, ofertaram-se 39.366 vagas no Parfor. Observa-se que essa oferta de vagas representa aproximadamente 11,13% do total da demanda. A discrepância entre a oferta e a demanda é ainda mais crítica quando se compara com o número de matrículas[110]

Ainda de acordo com o relatório da DEB/CAPES (2014b), essas vagas foram ofertadas por 83 IES distribuídas em 22 Unidades de Federação. Contudo, o relatório não especifica a dependência administrativa (pública ou privada) dessas instituições. Das 39.366 vagas ofertadas, os cursos de primeira licenciatura ficaram com 26.493 (67,30%); os de segunda licenciatura, com 11.727 (29,79%), e a Formação Pedagógica ficou com 1.146 (2,91%) (ver gráfico 8):

Gráfico 8: Oferta de curso por tipo de turma



Adaptado de: Brasil, 2014b.

A "nova" CAPES estabeleceu que as turmas especiais do Parfor deverão ser compostas por no máximo 30 alunos, podendo admitir excepcionalmente turmas com o mínimo de 20 alunos. No caso em que as turmas sejam reduzidas a uma quantidade de 10 alunos, "as IES deverão informar à Capes que, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação, o coordenador geral e o de curso, se reunirão para dirimir sobre o assunto" (BRASIL, 2017a, p. 5).

Aqui, percebemos como a CAPES exerce a centralização do poder e da responsabilização das IES para justificar a ociosidade de vagas e a ineficiência de determinada turma do Parfor, subordinando as IES públicas à lógica do gerencialismo neoliberal.

[110] Ver quadros 7 e 9 deste trabalho.

Em 2014, os cursos com maiores demandas na rede municipal foram o de Pedagogia, com 29,67%, e o de Artes, com 12,46%, seguidos dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e História, com 6,63%; 6,06% e 5,77% respectivamente. Enquanto, na rede estadual, o curso de Letras apareceu em primeiro lugar, com 10,01%, o de Ciências Biológicas, em segundo lugar, com 9,43%, seguido dos cursos de Matemática, Artes e Educação Física, com 8,26%; 8,09% e 7,93% do total da demanda (BRASIL, 2014b).

De acordo com o tipo de curso, de turma e da modalidade escolhida, os professores interessados devem realizar sua pré-inscrição, informando o curso desejado e a Secretaria de Educação à qual é vinculado. Sua seleção e sua matrícula ficam condicionadas a sua atuação na educação básica da rede pública e ao seu cadastro no Educacenso.

Passado o período de pré-inscrição, as Secretarias de Educação, conforme a necessidade de sua rede, validam as inscrições e as encaminham às IES, para a realização do processo de seleção e matrícula. Cabe ressaltar que a pré-inscrição não garante a vaga nem a matrícula. Os canditatos serão submetidos ao processo seletivo realizado pelas IES e, caso sejam selecionados, deverão comprovar e possuir os requisitos exigidos pelo Parfor (BRASIL, 2017a). O relatório da CAPES deixa evidente os diversos níveis de controle e condicionalidades pelos quais passa o professor até assumir uma vaga nas turmas especiais do Parfor.

O Parfor efetuou um total de 79.060 matrículas de 2009 a 2014. Desse total, as regiões Norte e Nordeste lideram o *ranking* com 49,32% e 38,09% consecutivamente. O Centro-Oeste, com 1,66%, é a região com o menor percentual de matrículas, seguido do Sudeste, que realizou 3,67%, e o Sul, com 7,26% do total das matrículas (ver quadro 7).

Quadro 7: Número de matriculados por região e situação de matrícula 2009-2014

Região	Cursando	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Transferidos	Formados	Matriculados
Centro-Oeste	808	356	1	2	0	149	1316
Norte	29.104	4.278	25	774	0	4.813	38.994
Nordeste	17.427	7.215	27	25	2	5.414	30.110
Sul	2.187	1.979	4	140	2	1.424	5.736
Sudeste	1.482	979	6	133	1	303	2.904
Total	**51.008**	**14.807**	**63**	**1.074**	**5**	**12.103**	**79.060**

Fonte: Brasil, 2014b.

Das 79.060 matrículas realizadas até 2014, aproximadamente 15,31% dos professores cursistas se formaram pelo Parfor e 64,52% dos professores o cursavam. Quanto às 51.008 matrículas ativas, as regiões Norte e Nordeste permanecem na liderança, com 57,06% e 34,17% respectivamente. Ao passo que as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste compõem, juntas, apenas 8,77% do total das matrículas ativas.

Esses dados reafirmam os argumentos sobre a escassez de professores no Brasil, principalmente nas regiões que apresentam maiores adversidades ao trabalho docente e um menor desenvolvimento das forças produtivas, por um lado. E, por outro, mostram a preocupação do governo brasileiro e dos aparelhos de hegemonia com a formação de professores "bem-sucedida" para atuar em áreas de maiores riscos e de adversidade escolar (falta de valorização, baixos salários, violência nas escolas, falta de infraestrutura, falta de recursos pedagógicos etc.).

Do total de matrículas realizadas pelo Parfor entre 2009 a 2014, as turmas de Primeira Licenciatura receberam 67.810 (85,77%) matrículas; as turmas de Segunda Licenciatura, 10.518 (13,30%); e as turmas de Formação Pedagógica efetuaram 732 (0,93%) matrículas. Em 2014, as turmas de Primeira Licenciatura mantiveram o percentual, realizando 6.775 (81,21%) matrículas; as de Segunda Licenciatura, 1.417 (16,99%); e as de Formação Pedagógica, 150 (1,80%), totalizando 8.342 matriculados (BRASIL, 2014b).

Com relação aos cursos com maiores matrículas entre 2009 e 2014, a Pedagogia permanece no *ranking* com 32,70% dos matriculados; os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física e História aparecem em seguida com 10,79%; 9,14%; 8,86%; 6,01% consecutivamente.

É importante ressaltar que, das 79.060 matrículas realizadas de 2009 a 2014, as IES públicas (federal, estadual e municipal) destacam-se com 74.703 (94,11%) matrículas, enquanto as IES privadas registraram apenas 4.355 (5,89%)[111]. O que podemos ver no quadro 8:

[111] Situação das IES de 2009 a 2014: Federal com 6.275 (15,03%) inativos, 30.144 (72,20%) ativos e 5.330 (12,77%) formados; Estadual com 7.814 (23,91%) inativos, 18.651 (57,07%) ativos e 6.217 formados (19,02%); Municipal com 135 (49,63%) inativos, 87 (31,99%) ativos e 50 (18,38%) formados; e Privadas com 1725 (39,59%) inativos, 2.126 (48,80%) ativos e 506 (11,61%) formados.

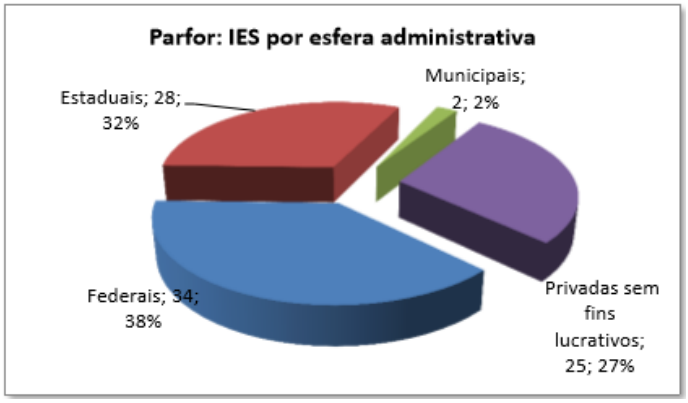
Quadro 8: Matriculados por Esfera Administrativa e situação de matrícula 2009-2014

EA	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Transferidos	Formados	Matriculados	%
Federal	5.372	28	871	4	5.330	41.749	53,59%
Estadual	7.746	28	40	0	6.217	32.682	40,07%
Municipal	115	0	20	0	50	272	0,45%
Privadas	1.574	7	143	1	506	4357	5,89%
Total	14.807	63	1.074	5	12.103	79.060	100,00%100,00%

Fonte: Brasil, 2014b.

As Instituições Federais de Ensino Superior aparecem em primeiro lugar, com 41.749 (53,39%) matriculados, e, em último lugar, estão as IES municipais, com 272 (0,45%) do total dos matriculados. Quanto ao número de instituições em 2009, o Parfor contava com 32 e, em 2014, o programa fechou com 102 IES participantes, sendo 64 (72%) IES públicas (federal, estadual e municipal) e 25 (27%) IES privadas, conforme o gráfico 9:

Gráfico 9: Número de IES por esfera administrativa no Parfor 2009-2014



Fonte: Brasil, 2014b.

Outra análise importante refere-se à comparação entre demanda, oferta e matrículas realizadas em 2014. É possível verificar, diante da demanda por 353.779 vagas apresentadas pelas redes municipais e estaduais, uma oferta pelo Parfor de 11,13% (39.366) do total dessa demanda. Quando essa oferta é comparada ao número de matriculados, o percentual é de aproximadamente 21,19% (8.342) do total da oferta.

Em outras palavras, o número de matriculados representa 2,36% da demanda dos professores da educação básica da rede pública por formação inicial e continuada (ver quadro 9). Esses dados mostram que o Parfor está longe de ser uma política

emergencial, tornando-se mais uma política permanente de professores em exercício e aligeirada.

Quadro 9: Número de matriculados por ano de oferta e situação de matrícula 2009-2014

Ano	Cursando	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Transferidos	Formados	Matriculados
2009	3.725	3.252	13	8	0	3.107	10.105
2010	13.119	4.479	25	243	3	6.732	24.601
2011	8.521	2.416	14	383	2	1.111	12.447
2012	11.800	3.598	7	331	0	1.117	16.853
2013	5.869	715	3	89	0	36	6.712
2014	7.974	347	1	20	0	0	8.342
Total	**51.008**	**14.807**	**63**	**1.074**	**5**	**12103**	**79.060**
Percentual	**65,52%**	**18,73%**	**0,08%**	**1,36%**	**0,01%**	**15,31%**	**100,00%**

Fonte: Brasil, 2014b.

De 2009 a 2010, houve um crescimento de 14.496 (143,45%) matriculados. Em 2011, houve uma queda de 12.154 (49,40%) matriculados em comparação a 2010. Em 2012, o número de matriculados cresceu 4.406 (35,39%) em relação a 2011. Quando comparamos os números de matriculados de 2010 a 2014, observamos que os anos de 2013 e 2014 foram os únicos que registraram matrículas inferiores às de 2009 (ano de criação do Parfor).

Embora a oferta realizada pelo Parfor seja insuficiente para atender à grande demanda por formação inicial e continuada, constata-se que o número de matriculados está sendo menor que a oferta. Essa situação é mais alarmante quando são observadas, entre o reduzido número de matriculados, altas taxas de evasão (desvinculados), que alcançaram 18,73% (14.807) do total de matriculados, acrescidas, ainda, das taxas de matriculados falecidos 0,08% (63); trancados 1,36% (1074) e transferidos 0,01% (5), totalizando um percentual de 20,17% (15.949) dos matriculados.

Com exceção daqueles sobre os falecidos, os dados revelam a capacidade pouco resiliente dos professores que atuam na educação básica de lidar concomitantemente com as adversidades da atuação na atuação docente e com as da formação em exercício. Esses dados revelam, segundo os intelectuais orgânicos do capital, sobretudo, aqueles que estudam o tema da resiliência, uma incapacidade desses professores de se tornarem mais fortes e de intervirem na sociedade, uma falta de adaptabilidade e de flexibilidade no trabalho e na formação.

Para a DEB/CAPES, a taxa de evasão do Parfor explica-se:

> [...] pela inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria desses docentes utiliza seu tempo livre (noite, férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessitam se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, arcando com os gastos do deslocamento e estada. No entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados. (BRASIL, 2014b, p. 47)

É interessante notar que a CAPES destaca algumas das adversidades e responsabiliza os Estados, municípios e escolas pelo elevado índice de evasão. O uso do tempo livre, que se refere ao período de descanso, torna-se uma jornada extra para os professores, que, objetivamente, não é remunerada e exige do professor cursista do Parfor uma capacidade de resiliência para chegar até o final do curso. O que representa mais ou menos 4 anos sem descansos (férias, finais de semana ou recesso escolar). Em todos esses períodos, os professores cursistas estão, em muitos casos, longe de seu domicílio e em alojamentos improvisados (locais onde ocorre a formação do Parfor).

Leher chamou de *fast delivery* diploma a formação em cursos presenciais de duração intensiva como o Parfor. Essa formação *fast delivery* corrói o espaço "concreto da formação universitária – as faculdades de educação e os institutos de ciências básicas – e está referenciada em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos. Certifica, mas não assegura, a formação" (LEHER, 2010, p. 60).

Destacamos que, tanto as Secretarias dos Estados e Municípios são responsáveis pelo apoio para o custeio do transporte, da alimentação e da hospedagem dos professores cursistas da sua rede, quanto são as IES, por meio do auxílio financeiro para os professores cursistas matriculados nas suas instituições.

Contudo, essa responsabilidade permanece no plano formal, pois, na essência, muitos dos professores sequer têm conhecimento das atribuições de cada partícipe no Parfor, sobretudo, dos seus direitos enquanto alunos do programa. Os professores estão conformados com o "privilégio" de acessar o ensino superior, mesmo que em condições adversas.

A justificativa da DEB/CAPES é de que a taxa de evasão do Parfor fechou, em 2014, abaixo dos índices dos cursos regulares, concluindo o ano com 12.103 formados (ver tabela 4):

Tabela 4: Turmas, matriculados ativos e inativos e formandos no Parfor 2009-2014

PARFOR	
Turmas implantadas até 2014	2.428
Turmas finalizadas	590
Turmas concluídas	496
Turmas em andamento em 2015	1.342
Cursando	51.008
Desvinculados	14.807
Falecidos	63
Trancados	1.074
Transferidos	5
Formados	12.103
Matriculados	79.060
Instituições participantes	99
Municípios com turmas implantadas	451
Municípios com professores matriculados	3.294

Fonte: Brasil, 2014b.

De 2009 a 2014, o Parfor implementou 2.428 turmas especiais de Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Destas, 590 estão finalizadas, e os professores cursistas encontram-se em fase de construção do trabalho de conclusão de curso; 496 turmas foram concluídas; e 1.342 turmas permanecem em andamento.

Dos 79.060 matriculados, 15.949 encontram-se inativos e 51.008 ativos. As turmas especiais do Parfor estão localizadas nas 23 unidades de federação e no Distrito Federal, implantadas em 451 municípios, com matrículas de professores da educação básica da rede pública de 3.294 municípios das cinco regiões brasileiras.

Com todas as adversidades encontradas ao longo do processo de formação, é possível afirmar que os professores que chegam à conclusão do curso adquiriram ou ampliaram a sua capacidade de resiliência, tornando-se, para a OCDE, professores resilientes, "eficazes".

O Parfor vem se tornando uma política exitosa, em virtude do perfil do docente que constrói na formação inicial, que almeja a intervenção docente e o aprimoramento permanente, conforme os fundamentos dos relatórios encomendados pela OCDE, e demais aparelhos de hegemonia do capital, sobre a questão docente no Brasil. O conceito de resiliência associado à formação de professores aproxima-se do conceito de formação ao longo da vida e da lógica dos professores eficazes.

Para a OCDE, a formação dos professores eficazes passa pelo gerencialismo (redução) da duração da educação pré-serviço (aligeiramento) e pelo aperfeiçoamento permanente no desenvolvimento de professores ao longo de suas carreiras (OCDE, 2006b).

Esses aspectos revelam que a experiência adquirida pelo professor ao longo de sua carreira não serve mais de apoio para a estabilidade de seu emprego. Por isso, a necessidade de estar em constante processo de formação, em função da rápida obsolescência da "sociedade do conhecimento", coloca as universidades a reboque da estratégia de formação massiva dos docentes (LEHER, 2010).

Para a OCDE, programas como o Parfor tornam-se cada vez mais virtuosos por dois motivos: primeiro, porque, a cada turma formada, o programa consegue suprir uma demanda de professores, principalmente para áreas consideradas de risco ou de difícil acesso. Segundo, porque forma os professores com base nos fundamentos dos organismos internacionais, na perspectiva da responsabilização individual, da pedagogia do "aprender a aprender" e do conceito de educação ao longo da vida, que internaliza o ideário de que contribui para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, a educação adaptada a esse novo perfil inovador, hoje, vincula-se à formação do sujeito neoliberal, que se traduz na subjetivação do modelo da empresa de si, do individualismo, das condutas resilientes. Conformam os professores, agora resilientes, à nova razão do mundo, o neoliberalismo.

4.5 *ACCOUNTABILITY* E A GESTÃO FINANCEIRA DO PARFOR

A novidade no Parfor está na internalização da responsabilização individual e no autocontrole, fruto da contrarreforma do Estado, que submeteu tanto as IES quanto seus gestores ao gerencialismo neoliberal. Esse gerencialismo adquiriu um caráter geral, transversal e sistemático de controle e avaliação das ações do programa, principalmente as referentes à execução orçamentária, intrinsicamente ligadas ao controle gerencial através de situações organizativas ou de sequências reparadoras, isto é, para produzir o "homem *accountable* (responsável)" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350).

Assim, a gestão financeira é centralizada no controle do MEC em parceria com a "nova" CAPES e o FNDE que, mediante a dotação orçamentária anual, assumem a responsabilidade pela concessão de recursos de custeio e de bolsas para implementação das turmas especiais do Parfor (BRASIL, 2009f).

Já a gestão financeira de centralização intermediária fica sob a responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, que comprometem-se, por meio de um apoio financeiro para o provimento das despesas com transporte, alimentação e

hospedagem, a assegurar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação inicial e continuada do Parfor (BRASIL, 2017a).

Essas responsabilidades dos Estados e municípios, quase sempre, não são cumpridas. E a formação dos professores, bem como seus custos e êxitos, torna-se responsabilidade individual e exclusiva dos próprios docentes.

A descentralização da execução fica a cargo das IES, subordinadas financeiramente ao MEC e ao controle da "nova" CAPES. Conforme o artigo 26 da portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017i), a concessão de recursos de custeio e de bolsas para implementação das turmas especiais do Parfor serão aprovadas mediante Plano de Trabalho e formalização com a União de um dos instrumentos abaixo:

> I. Termo de Execução Descentralizada, quando tratar-se de IES da esfera federal; II. Termo de Convênio, quando tratar-se de IES das esferas estadual e municipal; III. Termo de Colaboração, quando tratar-se de entidades privadas sem fins lucrativos; IV. Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa – Auxpe, em casos excepcionais, nos termos da Portaria nº 59 de 14 de maio de 2013. (BRASIL, 2017a, p. 6)

A soma de recursos de custeio se dá com base no número de turmas especiais efetivamente implantadas e em andamento com registro de todos os alunos matriculados na Plataforma Freire, isto é, com base na eficácia, na produtividade e na competitividade das IES.

O cálculo é feito seguinte forma: a) no valor de R$ 30.000,00 anual por turma implantadas na sede da IES ou de seus *campi* ou no valor de R$ 15.000,00 semestrais, dependendo do início e do término da turma especial do Parfor; b) no valor de R$ 35.000,00 por turma, implantadas em municípios localizados em até 300 km da sede da IES ou no valor de R$ 17.500,00 semestrais. O cálculo realizado tem por base o campus da IES mais próxima da localidade de funcionamento da turma especial do Parfor. c) valor adicional de R$ 10.000,00 anual ou R$ 5.000,00 semestrais para os casos em que a localidade das turmas implantadas ocorra exclusivamente por via fluvial ou aérea. Essa informação deverá ser indicada no Plano de Trabalho (BRASIL, 2017a).

Conforme o relatório da DEB/CAPES (2014b), em 2013, as IES participantes do Parfor foram autorizadas a conceder auxílio financeiro no valor máximo de R$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais por aluno (professor cursista). Sendo a Coordenação Geral do Parfor, nas IES, a responsável por selecionar os beneficiários: prioritariamente os professores efetivos da rede municipal e, posteriormente, os professores da rede estadual, caso as IES possuíssem recursos remanescentes.

A concessão do auxílio fica condicionada à atuação na docência da educação básica pública; à matrícula na IES numa das turmas especiais do Parfor; ao fato de constar como matriculado/cursando e de ter o currículo cadastrado na Plataforma Freire; e ao fato de não ser beneficiário de nenhum outro tipo de auxílio no âmbito do Parfor. Além desses critérios, as IES podem estabelecer outros requisitos que considerarem necessários no processo de seleção dos professores cursistas que receberão o benefício (BRASIL, 2014b).

O valor destinado às despesas de capital das IES é fixado de acordo com os recursos disponibilizados na dotação orçamentária da "nova" CAPES em cada exercício. Assim, as IES dependem financeiramente do número de turmas do Parfor para aumentar seus recursos. Essa dependência gera uma competitividade entre as IES (públicas e privadas) para ofertar as turmas do Parfor.

Para a captação de recursos, segue-se o seguinte fluxo:

> (1) inserção da demanda pelas secretarias de educação estaduais e municipais; (2) disponibilização da oferta de cursos e vagas pelas IES; (3) análise do mapa da oferta e demanda pelo Fórum e (4) publicação do Quadro Geral de Oferta de Cursos e Vagas para a pré-inscrição dos professores das redes. Na etapa seguinte, (5) a lista de pré-inscritos é submetida à validação pelas secretarias de educação estaduais ou municipais. Encerrado o período de validação, (6) a relação contendo os pré-inscritos validados é disponibilizada para as IES, para que estas (7) realizem o processo seletivo e, depois, (8) os procedimentos acadêmicos necessários para a realização da matrícula dos selecionados. Após a efetivação das matrículas na IES, (9) esta deve registrar os matriculados na Plataforma Freire para que (10) a Capes possa efetuar o repasse dos recursos de custeio (e capital, quando houver) e a concessão das cotas de bolsas. (BRASIL, 2013a, p. 48)

O fluxo apresentado mostra a responsabilidade de cada ente envolvido no Parfor e mostra que as decisões referentes ao número de turmas especiais e cursos ofertados são tomadas no âmbito do Fórum Permanente de formação docente e, posteriormente, são retificadas pela "nova" CAPES através da aprovação das turmas especiais. Para que possa, então, efetuar o repasse dos recursos e a concessão das cotas de bolsas para que as IES possam administrá-los.

As despesas financiáveis pelo repasse de recursos no âmbito do Parfor são: material de consumo (estritamente para uso das turmas especiais do Parfor); diárias nacionais, auxílio deslocamento e passagens áreas nacionais (econômico-promocional) destinados à participação dos coordenadores, professores, alunos e palestrantes em atividades acadêmicas e pedagógicas do Parfor; serviços de terceiros (pessoa física e jurídica); obrigações tributárias e contributivas (limite de 30% do valor da rubrica de

serviços de terceiros – pessoa física); entidades privadas sem fins lucrativos (limite de até 15% para despesas administrativas, conforme parágrafo único do art. 38, §1º, inciso II da Portaria Interministerial nº 424/2016) (BRASIL, 2017a, p. 6).

Por sua vez, as despesas não financiáveis pelos recursos do Parfor são: aquisição de veículos, assinatura de periódicos não científicos e/ou diárias e passagens internacionais sem autorização formal da "nova" CAPES; obras de qualquer natureza; pagamento de pessoa física ou de instituições públicas; pagamento com despesas como: água, luz, telefone etc.; pagamento de bolsas, pró-labore, títulos e festas; despesas de qualquer natureza, que não sejam estritamente utilizadas para aplicação das turmas especiais do Parfor (BRASIL, 2017a).

As IES ficam responsabilizadas pela prestação de contas das turmas do Parfor, que sofrem auditoria da "nova" CAPES. Essa responsabilização subordina as IES à lógica da subjetivação financeira no campo concorrencial, enquanto técnica de desempenho. Para Dardot e Laval (2016, p. 353) essa lógica "não visa apenas à adaptação e à integração, ela visa à intensificação do desempenho". Esse desempenho é aferido pelo montante investido pela "nova" CAPES no Parfor.

Conforme o relatório da DEB/CAPES (2013), foi investido no Parfor, nos seus cinco primeiros anos de funcionamento (2009-2013), um montante de R$ 529.111.171.35 (quinhentos e vinte e nove milhões, cento e onze mil, cento e setenta e um reais e trinta e cinco centavos), como podemos observar no quadro 10:

Quadro 10: Financiamento de turmas especiais presenciais do Parfor 2009-2013

Ano	Totais por ano (R$)
2009	12.394.341,09
2010	70.914.408,33
2011	110.987.220,82
2012	162.895.436,02
2013	171.919.765,09
Total	**529.111.171,35**

Fonte: Brasil, 2013a.

No relatório disponibilizado pela DEB/CAPES em 2014, não consta qualquer tipo de informação referente aos recursos investidos no Parfor no ano de 2014.

Cabe às IES (federal, estadual, municipal e privada) a prestação de contas dos recursos ou das bolsas recebidas no âmbito do Parfor, nos termos Portaria

Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016d), da lei 13.019/2014 (BRASIL, 2014f) e das normas da "nova" CAPES, da seguinte forma:

> a) Apresentação anual de relatório de cumprimento de objeto – será cumprida por meio da atualização dos dados de matrícula na Plataforma Freire e das informações solicitadas pela DEB nos prazos definidos pela Capes;
> b) Prestação de contas final – deverá ser enviada à Capes até 60 dias após o término da vigência do convênio ou do Auxpe; e até 90 dias quando se tratar de Termo de Colaboração. O prazo será contado a partir do dia imediatamente subsequente ao do encerramento da vigência do instrumento. (BRASIL 2017a, p. 8)

Essa prestação de contas demonstra o papel assumido pelas IES públicas de prestadoras de serviço em relação à formação docente, representando a perda de sua autonomia (acadêmica e financeira), sendo as tomadas de decisões externas aos colegiados e órgãos das IES públicas. O repasse de recursos é realizado de acordo com a produtividade da IES e do número de vagas e turmas ofertadas, atendendo aos princípios da administração de eficiência e eficácia na sua gestão e *accountability* do Parfor.

Diante de cada turma "conquistada" pela IES na competitividade com as outras no âmbito do Fórum Permanente, a IES recebe, além dos recursos de custeios (no valor de trinta ou trinta e cinco mil reais), uma cota de 36 bolsas de professor-pesquisador por semestre para cada turma do Parfor.

É importante salientar que a política de bolsas permite que se eleve consideravelmente o número de discentes nas IES sem, com isso, aumentar a obrigação de contratação de docentes por concurso público. Para os intelectuais orgânicos do capital, esse aumento no quantitativo de professores e alunos, via intensificação do trabalho docente, é ideologicamente difundido como sinônimo de eficiência e produtividade, conforme o princípio neoliberal "fazer mais com menos".

Nesse sentido, a implementação do Parfor nas IES públicas é um exemplo do processo em que os professores e órgãos colegiados das faculdades e cursos não têm autonomia pedagógica, administrativa e financeira nas turmas especiais do Parfor, visto que estão subordinados à regulação da "nova" CAPES e, secundariamente, ao Fórum Permanente de Formação Docente.

A essa falta de autonomia das IES denominamos coerção flexível ou liberdade controlada. Entendemos que essa gestão "extracolegiado" é fundamental para manter o controle sobre o trabalho docente, pois, com uma coordenação centralizada, sem nenhum órgão colegiado, são "eliminados" os entraves para o funcionamento dos cursos

conforme as políticas educacionais nacionais e as recomendações dos organismos internacionais.

4.6 TRABALHO DOCENTE NO PARFOR: DIRETRIZES, RESILIÊNCIA E INTENSIFICAÇÃO NO PROCESSO DE (CON)FORMAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Nesta seção, pretendemos analisar o processo de intensificação do trabalho docente e suas metamorfoses sofridas nas últimas três décadas, fruto da grande virada neoliberal. Nesse sentido, buscamos contribuir para uma melhor compreensão de "quem é a classe trabalhadora hoje" (ANTUNES, 2014). A compreensão de que os professores compõem uma fração da classe de trabalhadores e que, portanto, sofrem as mesmas adversidades do conjunto das classes subalternas, como a precarização, a intensificação e a informalização das relações de trabalho nestes tempos neoliberais.

Assim Marx e Engels (2010, p. 40) definem a classe trabalhadora como sendo os "assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver". Portanto, as classes sociais são definidas pela sua relação de propriedade dos meios de produção.

Para Marx (2013), o trabalho assalariado representa a forma peculiar que define como os trabalhadores participam da distribuição da riqueza social produzida. Portanto, não é apenas a forma pela qual se dão as relações de produção na sociedade capitalista. Para Sousa Sobrinho (2014), o trabalho assalariado é produto de uma relação de propriedade privada dos meios de produção por parte do capital, na condição do trabalhador da ausência de propriedade, da conversão de sua capacidade (força de trabalho) em mercadoria, das relações sociais de produção, das relações sociais de distribuição da riqueza social e, finalmente, demarca a forma como se dá a exploração na sociedade capitalista, a extração do mais-valor. Portanto, em Marx, o trabalho assalariado é o que define a existência do proletariado contemporâneo.

Sousa Sobrinho (2014) analisa a expressão do caráter histórico e processual do desenvolvimento do proletariado, identificando os trabalhadores intelectuais qualificados – entre os quais, os professores – como componentes da classe trabalhadora moderna. Portanto, as mesmas adversidades que a classe trabalhadora sofre acometem os professores. No entanto, ao processo de precarização e de intensificação do trabalho

docente nestes tempos neoliberais, estamos chamando *uberização* [112] do trabalho docente. A *uberização* é uma tendência geral da intensificação da exploração da classe trabalhadora na atualidade.

> A uberização, tal como será tratada aqui, refere-se a um novo estágio da exploração do trabalho, que traz mudanças qualitativas ao estatuto do trabalhador, à configuração das empresas, assim como às formas de controle, gerenciamento e expropriação do trabalho. (ABÍLIO, 2017, p. 1)

A *Uberização* refere-se ao processo de intensificação, precarização e informalidade em que se dão as relações de trabalho, nas quais o indivíduo precisar ser o "gestor" ou o "empreendedor" de si mesmo, sob a lógica neoliberal de individualização exacerbada.

Essa lógica estabelece, por um lado, que os trabalhadores não terão seus direitos trabalhistas historicamente conquistados garantidos, em virtude da eliminação de qualquer vínculo empregatício com as empresas e as instituições. Por outro lado, o trabalhador sofre o mesmo ou o pior processo de controle sobre a manutenção da produtividade do trabalho, que se estabelece pela "legalização" da informalidade.

Essa lógica transfere toda a responsabilidade e riscos para o próprio trabalhador, que reflete um novo processo de aprofundamento da subsunção real do trabalho. Nessa subsunção, incluem-se os trabalhadores docentes através do pagamento do trabalho por meio de bolsas, criando uma espécie de professor *just in time*.

4.6.1 Atribuições do trabalho docente no Parfor

A flexibilização do trabalho docente se concentra especificamente no recebimento das bolsas do Parfor. A partir das últimas normatizações relativas à temática, o programa reorganizou as atribuições especificadas para cada modalidade de bolsa, mediante a assinatura do termo de compromisso e do preenchimento do formulário de cadastramento de bolsista, conforme os anexos II da portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a). Esses anexos deverão ser enviados mediante ofício à CGDoc/DEB da "nova" CAPES, pelo coordenador geral do Parfor de cada IES.

As atribuições dos professores pesquisadores (gestores ou não) do Parfor são invocadas pela retórica modernizadora das virtudes da descentralização, da autonomia

[112] *Uberização* é um termo que surge a partir da empresa Uber. O desenvolvimento do trabalho na Uber torna evidente a tendência de transformação do trabalhador em microempreendedor e em trabalhador amador produtivo (ABÍLIO, 2017).

das IES e do suposto papel de escolha dos professores cursistas. Mascarando, dessa forma, a recente aliança social formada entre a OCDE (e demais organismos internacionais), o governo brasileiro e as classes hegemônicas do país que partilham dos mesmos valores gerenciais de eficácia, produtividade e competitividade e submetem os professores ao engodo jogo da retórica do sistema de "livre escolha".

Essas atribuições são, diferente do que diz o discurso democrático, uma forma de controle e padronização da atuação dos professores segundo sua "liberdade de escolha". Para Laval (2004, p. 180) "a liberdade de escolha, nesse caso, é também um modo de inscrever todas as escolas, e de disciplinar todos os professores no 'espírito do capitalismo'". Esse espírito que se quer desenvolver nos professores formadores com as atribuições para atuar na "profissionalização" dos professores, as quais passaremos a descrever.

As atribuições do Coordenador Geral e Adjunto enquanto gestores centrais do Parfor na IES são:

> a) apresentar o quadro de oferta de turmas especiais na IES; (atribuição nova dada pela Portaria nº 82/2017);
> b) coordenar, promover e acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas, bem como realizar, em conjunto com os coordenadores de curso, a adequação do projeto pedagógico às especificidades dos alunos selecionados para turmas especiais;
> c) elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela Capes referentes ao Programa;
> d) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao Parfor;
> e) responsabilizar-se por manter atualizados, na Plataforma Freire, os dados das turmas especiais ofertadas pela IES no âmbito do Parfor;
> f) realizar o cadastramento dos Coordenadores de Curso, Coordenadores Locais e Professores Formadores no Sistema de Gestão de Bolsas da Capes (SGB), mediante apresentação do Termo de Compromisso (Anexo II) devidamente preenchido e assinado e observando a comprovação dos requisitos para cada beneficiário;
> g) manter arquivados na IES a documentação relativa aos cursos e de todos os bolsistas do Programa, pelo período de 10 anos;
> h) acompanhar as atividades dos bolsistas nas modalidades de Coordenador Adjunto e Coordenador de Curso;
> i) exigir do Coordenador de Curso relatório de atividades certificando que os bolsistas do curso sob sua coordenação cumpriram suas atividades no Programa para fazerem jus ao pagamento da bolsa;
> j) certificar os lotes de pagamento de bolsas gerados no SGB;
> k) manter atualizado o cadastro dos bolsistas no SGB;
> l) articular-se com os setores internos da IES na utilização dos recursos repassados à IES para o Parfor. (BRASIL, 2017a, p. 12)

O coordenador geral nas IES tem auxílio do coordenador adjunto do Parfor em todas as suas atividades. Cabem a eles a organização e o desenvolvimento das atividades relativas ao funcionamento dos cursos, desde os elementos pedagógicos até a

verificação da infraestrutura necessária para as atividades pertinentes ao curso presencial nos polos localizados fora da sede da IES. Compete ao coordenador adjunto a substituição do coordenador geral em suas eventuais ausências.

Nesse contexto, os coordenadores geral e adjunto se configuram como peças-chave para o sucesso na melhoria dos índices estatísticos do Parfor, pois são eles que dão materialidade às regulações da "nova" CAPES, são eles que estão no "chão da escola", em parceria com os coordenadores de cursos e locais.

No que se refere às atribuições do coordenador de curso, pode-se realizar analogia com aqueles da coordenação de cursos regulares: coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas de determinado curso. Mas, além dessas atividades "tradicionais", o coordenador de curso no Parfor realiza um conjunto de atividades que, em certa medida, pode tomar demasiadamente seu tempo de trabalho, quando, por exemplo, atribui-se a essa função "verificar *in loco* o bom andamento dos cursos" (BRASIL, 2010a, p. 15).

No Parfor, os cursos se espalham por diversos municípios de determinado estado, situação que dificulta e intensifica a quantidade de deslocamento dos coordenadores de cursos para realizar a "visita *in loco*" dos diversos cursos interiorizados, que funcionam, em muitos casos, em escolas da rede básica de ensino. Vejamos outras atribuições específicas do coordenador de curso do Parfor:

> a) coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas do Parfor (atribuição nova dada pela Portaria nº 82/2017);
> b) propor e participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologias e elaboração de materiais didáticos para o Parfor;
> c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela Capes relativos ao Parfor;
> d) realizar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos professores formadores;
> e) elaborar e acompanhar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação dos alunos;
> f) realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o Coordenador Geral do Parfor na IES;
> g) acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados nos cursos Parfor;
> h) acompanhar e supervisionar as atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação;
> i) exigir dos Professores Formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação, relatório de atividades, com a finalidade de realizar a certificação do pagamento da bolsa;
> j) solicitar, ao Coordenador Geral, o cancelamento ou a suspensão do pagamento da bolsa de Coordenador Local e Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de estágio se for o caso;
> k) auxiliar o Coordenador Geral na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;

> l) manter o Coordenador Geral informado sobre o andamento e desenvolvimento do curso sob sua coordenação. (BRASIL, 2017a, p. 13)

Já as atribuições do Coordenador Local no município são:

> a) auxiliar o coordenador de curso e coordenador geral no desenvolvimento de suas atividades;
> b) acompanhar as atividades das turmas do Parfor no município para o qual for indicado;
> c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor;
> d) auxiliar o coordenador de curso no acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados nas turmas do município sob sua coordenação;
> e) acompanhar e supervisionar o cumprimento das atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio que atuam nas turmas especiais do município sob sua coordenação, com a finalidade de subsidiar a certificação do pagamento da bolsa pelo coordenador geral;
> f) informar ao Coordenador de Curso a relação dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
> g) solicitar o cancelamento ou suspensão ao Coordenador de Curso da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador, se for o caso, devidamente justificado;
> h) auxiliar o Coordenador de Curso na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
> i) manter o Coordenador de Curso informado sobre o andamento e desenvolvimento das turmas no município. (BRASIL, 2017a, p. 13-14)

Para a gestão do Parfor, necessita-se de um novo tipo de professor e de novos tipos de saberes, internalizando a nova razão do mundo, na busca de melhores índices de produtividade da educação. Schleicher (apud WEINBERG, 2008) descreve o perfil do professor como um sujeito capaz de maximizar o desempenho, capaz de deixar de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos, e que encare a excelência e o aperfeiçoamento como força motriz do seu trabalho.

Esse perfil é exigido para o Professor Formador, que assume um maior número de atribuições e funções, vejamos: de conteudista (responsável pela elaboração do material didático), de professor de disciplina, supervisor de estágio docente e/ou orientador de monografia de conclusão de curso.

Conforme a portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a), o Professor Formador deve desenvolver as atividades docentes das disciplinas ofertadas que são de sua responsabilidade. Além dessas atribuições, cabe a ele:

> a) elaborar o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos;
> b) adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos;
> c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao Parfor;

> d) desenvolver as atividades das disciplinas, conforme os recursos e metodologias previstos no projeto político-pedagógico dos cursos ofertados no âmbito do Parfor;
> e) realizar as avaliações dos alunos conforme o planejamento dos cursos;
> f) apresentar ao Coordenador de Curso ou Local, ao final da disciplina ofertada ou sempre que solicitado, relatórios do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
> g) desenvolver, em colaboração com o Coordenador de Curso e o Local, os procedimentos metodológicos de avaliação;
> h) colaborar, promover ou desenvolver pesquisas relacionadas ao Parfor;
> i) auxiliar o Coordenador Geral, de Curso ou Local na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;
> j) apresentar ao Coordenador de Curso ou Local o relatório de atividades exigido para a certificação do pagamento da bolsa. (BRASIL, 2017a, p. 14)

Essas atribuições são as mesmas para os níveis I e II, a diferença entre as duas modalidades são os pré-requisitos e o valor da quota de bolsas. O primeiro recebe R$ 1.300,00, enquanto o segundo recebe a bolsa no valor de R$ 1.100,00[113].

As bolsas para as funções de coordenadores são estipuladas de acordo com os meses do ano, ou seja, doze bolsas ao longo do ano. Para fazer jus ao recebimento, é necessário que os docentes exerçam uma jornada semanal de trabalho vinculada à função de coordenador com atribuições determinadas de cada modalidade de bolsa.

Os professores que exercem as funções de gestão e administrativa no Parfor estão ligados, predominantemente, ao quadro das IES. Porém, essa prerrogativa não é um critério ou uma exigência explícita da resolução. Nesse sentido, as jornadas de trabalho para desempenho das atribuições do Parfor estão imbricadas com a jornada de trabalho regular das IES.

As bolsas assumem um caráter de complementação salarial, por dois motivos: o primeiro é que as bolsas têm uma regularidade ao longo do ano para um mesmo beneficiário; o segundo refere-se a certa concomitância na jornada de trabalho. Nesse caso, as atribuições como participar de reuniões, congressos, planejamento prévio e grupos de trabalho justificam o vínculo institucional, mesmo que sem vínculo empregatício com a IES ou com a "nova" CAPES.

As bolsas para a modalidade de Professor Formador, seja ele docente de disciplina, supervisor de estágio ou orientador, são pagas mensalmente (uma bolsa por mês). Apesar disso, a proporção do número de bolsas que cada professor irá receber está vinculada à carga horária específica de cada disciplina ministrada.

[113] Ver, na seção a seguir, o quadro 11.

As aulas para as turmas especiais do Parfor são ministradas nos períodos de férias e recessos escolares, mais especificamente nos meses de janeiro e julho, de forma integral (manhã, tarde e noite, somente com o domingo para descanso).

Dito isto, o número de bolsas do Professor Formador é estabelecido de acordo com a carga horária de cada disciplina, na proporção de 1 bolsa para cada 20horas/aula trabalhadas. Por exemplo, por uma disciplina com carga horária de 80 horas/aula, o professor receberá quatro bolsas nos meses subsequentes.

Para o estágio supervisionado e para orientação, o número de bolsas varia de acordo com a carga horária que cada IES atribui para esses componentes curriculares, mantendo a constante de uma bolsa para cada 20h. O Professor Formador poderá receber até o limite de 240horas/aula anuais, que se traduz em 12 bolsas. Qualquer carga horária que ultrapassar esse limite não será paga.

Nesse sentido, as atribuições como atuar em grupos de trabalho, participar de reuniões, capacitações e desenvolvimentos de pesquisas são um excesso de trabalho não remunerado. O Professor Formador possui um vínculo institucional com o Parfor somente no período em que desenvolve suas atividades docentes, vinculadas à carga horária da disciplina ou ao componente curricular.

É importante frisar que, por um lado, mesmo o Professor Formador sendo do quadro efetivo da IES, a bolsa não pode ser considerada uma complementação salarial, porque não é concomitante a sua jornada regular de trabalho na IES, na medida em que ele desenvolve suas atribuições somente no seu período de descanso ou de férias. Por outro lado, a bolsa do Professor Formador sem vínculo não é uma complementação salarial, em virtude de a bolsa ser a própria remuneração, isto é, a aparência fenomênica do valor da força do trabalho docente.

Para os professores com vínculo empregatício nas IES “parceiras”, para além de uma complementação salarial, a bolsa se configura como uma sobrecarga de trabalho, uma intensificação do trabalho docente através de relações precárias de direitos. Ressaltamos que as atribuições do professor formador excedem as atividades em sala de aula, com atividades que não são remuneradas como “planejamento” e “capacitação” do Parfor. Essas atribuições se configuram como uma forma de trabalho excedente ou mais-trabalho não pago.

Os professores sem vínculo com o ensino superior devem estar, preferencialmente, vinculados a um programa de pós-graduação *stricto senso*. Em geral,

são indicados pelos próprios orientadores, em virtude destes já possuírem algum tipo de bolsa da CAPES, impedindo-os de receber a bolsa do Parfor.

No caso de ainda existir carência de professores para atuar no programa, são abertos, em regime excepcional, processos seletivos simplificados para o provimento desses profissionais. Percebe-se que a lógica gerencialista predomina no Parfor, em que a regra para contratação de professores através de concursos públicos, mesmo que precária, torna-se a exceção, e a contratação precária torna-se a regra.

Nesse sentido, identificamos três tipos de vínculos docentes com as IES que ofertam turmas especiais do Parfor, a saber: professor efetivo; professor substituto; e, a novidade agora, professor universitário bolsista. O trabalho docente nas duas primeiras situações ocorre quando o Professor Formador possui um vínculo empregatício (estável ou não) com a IES onde atua. O terceiro tipo refere-se a quando o professor universitário bolsista não possui qualquer vínculo com a IES onde ele desenvolve as suas atribuições no Parfor.

Consequentemente, esse professor atua na informalidade, como prestador de serviços (terceirizado, precarizado), visto que não tem vínculo com a IES e muito menos com a instituição que efetua o pagamento da bolsa, a CAPES, enfatizando-se a ausência de qualquer direito de natureza trabalhista, previdenciária ou de qualquer outra contribuição social.

Além de todas essas atribuições dos docentes, a CAPES concede ainda uma bolsa extra para o Professor Formador que elaborar textos, *slides*, gráficos, tabelas etc. de sua autoria para servir de base didático-pedagógica para uma disciplina específica, a exemplo do que acontece com a UAB na produção de materiais didáticos. O material elaborado não pode exceder cem laudas e deve ser entregue à coordenação geral do Parfor na IES com 30 dias de antecedência.

Para cada disciplina é distribuída uma única bolsa extra para a produção do material didático, que servirá para atuação do trabalho pedagógico do professor que elaborou, assim como para os docentes que ministrarem a referida disciplina em outras turmas especiais. O material didático elaborado é distribuído a todos os discentes da mesma disciplina. Caso um professor queira elaborar o seu próprio material, terá que cumprir as mesmas normas, mas não receberá qualquer bolsa por esse trabalho extra.

Neste momento, queremos fazer duas observações sobre a subsunção do trabalho docente. Por um lado, o Professor Formador que elaborou o material didático tem seu trabalho docente ampliado, extrapolado, um trabalho necessário excedente, para além

daquela carga horária à qual ele foi idealizado. Por outro lado, o Professor Formador que apenas recebeu o material didático ficou limitado à padronização pré-estabelecida pela coordenação geral do Parfor na IES. Nesse sentido, o professor formador torna-se mero acessório de elaboração externa, sendo negado a ele o debate coletivo da produção dos materiais didáticos inerentes ao trabalho docente.

Esse processo de alienação do trabalho é chamado por Marx (2013) de subsunção real do trabalho ao modo de produção especificamente capitalista. No caso, específico do trabalho docente, está objetivado e não pertence mais ao professor que o criou.

Acreditamos que essas políticas de formação docente têm papel determinante no processo de subsunção do trabalho docente, visto que as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas no mundo de trabalho, que interferem no funcionamento das instituições formadoras de professores e no perfil desses profissionais. Essas exigências funcionam como mecanismos para atender às mudanças no processo produtivo e adaptá-las às necessidades da razão do mundo.

Todo esse processo de subsunção se aprofunda com as atuais políticas de remuneração dos professores por bolsas, demonstrando o processo de aviltamento e de intensificação do trabalho docente, especialmente em atividades com remuneração extrassalarial como as bolsas do Parfor. A política de trabalho docente por bolsas reflete mais um indício de política de resiliência.

Esses indícios de resiliência docente manifestam-se na atuação dos professores em condições bastante adversas e na "obrigação" de escolher trabalhar: seja por querer melhorar sua remuneração e sua condição de vida, seja por esta ser a única forma de emprego disponível e/ou a possibilidade de melhorar seu currículo de professor formador.

Guimarães (2014) estudou as implicações da contrarreforma da educação superior no trabalho docente universitário em uma IES pública. Entre as suas constatações, verificou que a precarização das carreiras e o achatamento salarial obrigam tacitamente os professores das IES públicas a atuarem no Parfor.

Os dilemas entre os professores das IES públicas são sobre quais bolsas escolher, sendo a hipótese de não escolher nenhuma quase nula, conforme revela a entrevista concedida por um docente ao autor: "tem professor que não quer perder o Parfor, porque se ele tiver uma bolsa da CAPES, ele não pode participar do PARFOR" (GUIMARÃES, 2014, p. 206).

A política de remuneração por bolsas é tida pelos organismos internacionais como uma forma de política exitosa. Conforme Schleicher (apud WEINBERG, 2008, não paginado), a lógica da educação deve ser a mesma das "grandes empresas privadas, que conseguem cortar gastos e produzir mais e melhor". Por exemplo, as duas condições descritas anteriormente, a avaliação do desempenho e da produtividade são realizadas pela "nova" CAPES.

Essa situação é um tanto inusitada. Porque, por um lado, o professor não possui qualquer vínculo com a "nova" CAPES ou com a IES e, por outro lado, essas instituições exigem uma série de atribuições próprias dos professores efetivos, porém, com um controle maior por um melhor desempenho e produtividade. Essa relação estabelecida a partir da política de bolsa conforma o sujeito neoliberal ou o empreendedor de si mesmo, isto é, "um ser feito para ganhar, ser bem-sucedido" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 353). Consequentemente, ocorre a fabricação do professor resiliente, gerado pela perda de autonomia nas práticas docentes e pela intensificação do trabalho.

Como bem explicita Bosi (2010), essa complementação salarial não está mais restrita aos cursos de especialização e às consultorias profissionais, existindo "uma diversificação de fontes de renda que afetou as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando um contexto no qual estes serviços 'temporários' passam a ser a prioridade do docente" (BOSI, 2010, p. 13).

Guimarães (2014) afirma que essa é uma tendência de serviços temporários para os docentes das IES públicas, que procuram alternativas de complementação de renda. Constata que a atual problemática salarial, advinda das políticas neoliberais em curso no Brasil, "transforma-se em **condições objetivas para que os docentes legitimem**, também, a lógica privado-mercantil nas universidades públicas" (GUIMARÃES, 2014, p. 206, grifo do autor).

Essa tendência é fruto do extenso e intenso movimento de contrarreformas sociais e econômicas, que, de acordo com Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010), produziu uma nova sociabilidade reducionista e "coisificante", a "sociabilidade produtiva".

> A ciência, a tecnologia e a inovação tornaram-se meios de produção, mudança que produziu a mercantilização das instituições federais de ensino superior (IFES) e alterou qualitativamente o trabalho do professor-pesquisador, um trabalho imaterial e superqualificado. Em acréscimo, o resultado do trabalho do professor-pesquisador colocará em movimento, por

> meio das reformas da educação básica, a constituição de um novo tipo de professor, que formará novas gerações segundo o pacto social que se pretendia construir. Imbricada a essa mudança, está a emergência dos espaços midiáticos, as células de fabricação e a terceirização e, com ela, a exigência de um processo cognitivo do trabalhador, cujo trabalho está muito mais próximo do trabalho imaterial, adequado à reestruturação produtiva, tendo como paradigma a acumulação flexível. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 11)

Essas contrarreformas da educação básica e superior exigiram a constituição de um novo tipo de professor, que formará novas gerações segundo o pacto social. Este naturaliza a venda de serviços da universidade e a assinatura de acordos com empresas privadas ou com o poder público, que "tendem a passar a ser vistos pelos professores como necessidades para sua própria manutenção, enquanto trabalhador" (GUIMARÃES, 2014, p. 206). Nesse caso, o professor passa a ser um protagonista e não um obstáculo, pela ótica dos organismos internacionais.

A busca por soluções individuais para a melhoria das condições objetivas de trabalho acaba por minar as resistências coletivas dos trabalhadores através dos sindicatos ou das organizações de classe. Essa busca individual afeta o "caráter" e corrói tudo que existe de estável na personalidade: os laços com os outros indivíduos, os valores e as normas de condutas (SENNETT, 2012).

Essa complementação financeira recebida pelos professores através da política de bolsas ameaça corroer o caráter desses profissionais e romper laços de solidariedade entre a classe subalterna. Conforme identificou um entrevistado por Guimarães: "acaba de certa forma diminuindo as tensões nessa luta por aumento de salário, porque o professor mesmo se sacrificando, trabalhando muito, mas de alguma maneira ele consegue um pouco mais de renda, ele consegue complementar essa renda [...]" (GUIMARÃES, 2014, p. 206).

O professor precisa desenvolver a capacidade de resiliência para obter uma condição de vida um pouco melhor, mesmo que isso custe a corrosão dos laços sociais entre os membros da mesma classe. Dardot e Laval (2016, p. 365) afirmam que isso "demole os engajamento dos sujeitos uns com os outros", desmoralizando-os.

Para Guimarães (2014, p. 206), a resistência da luta coletiva "torna-se mais difícil ainda quando essa complementação salarial vem a partir de programas específicos, como o PARFOR, visto que, nesses casos, há um discurso da necessidade da universidade cumprir sua missão social com a sociedade".

Recorre-se à resiliência docente enquanto "apelo moral"[114], visto que o trabalho do professor ainda tem forte influência na profissão docente e na desmobilização da categoria na luta pelos seus direitos ou na desmoralização das pautas reivindicadas.

Retomamos os estudos de Warde e Haddad (2009) quando afirmam que a realização das contrarreformas só será realizada num violento processo de amoldamento subjetivo, que se adapte à nova ordem desejada pelo capital, à construção de uma nova hegemonia, à produção dos consensos. É nesse contexto que se fabricam ou se aperfeiçoam os professores resilientes, tidos como protagonistas que buscam soluções individuais para as adversidades do trabalho docente.

Mancebo (2011) afirma que, no atual contexto de diversificação do quadro docente na educação superior, fruto da também expansão diversificada, forma-se um conjunto de docentes no interior das universidades "que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomentos e/ou na iniciativa privada, que conseguem manter condições de trabalho compatíveis, mesmo que a custas de bolsas e outros procedimentos" (MANCEBO, 2011, p. 77).

Contata-se que o desenvolvimento do trabalho docente em programas como o Parfor contribui consideravelmente para a precarização e a intensificação do trabalho docente nas IES públicas. A precarização e a intensificação do trabalho docente têm implicações diretas nas políticas de formação através do discurso da formação docente de qualidade duvidosa através de programas emergenciais.

No entanto, essas políticas revelam-se como políticas de resiliência, em que a culpa pelos fracassos educacionais tem recaído sobre a formação dos professores, mesmo em condições adversas. A consequência de tudo isso é o enfraquecimento das formas de resistência e das ações coletivas.

A formação da capacidade de resiliência nos professores faz com que eles se tornem responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso de sua carreira profissional e com que a racionalidade neoliberal desenvolva certa visão de mundo autista e narcisista da vida, em que a falta de interesse pela política é tida como uma virtude.

Gentilli (2005a), em crítica à ideologia da empregabilidade, afirma que os intelectuais orgânicos do capital não demoraram em aceitar que uma boa dose de

[114] Em 2011, o governador do Ceará, Cid Gomes (PSB) disse que o Professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro. Para ele, quem desenvolve atividade pública deve colocar o amor pelo que faz na frente do retorno financeiro. "Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro", disse o governador (GOMES apud ADERALDO, 2011).

desemprego constitui-se em estímulo à competição exitosa das economias na era da mundialização do capital.

Contraditoriamente, essa concepção torna o professor um "fracassado em potencial" ou um professor resignado. Este é um obstáculo, pela sua ineficiência tanto na melhoria da qualidade político-pedagógica do ensino quanto na conformação para a nova cidadania ativa em tempos neoliberais (MELO *et al*., 2015).

A nova razão no mundo não tem negligenciado a possibilidade de um projeto político coletivo, por isso, o tamanho da responsabilidade individual não se limita ao nível profissional, mas estende-se à dimensão da vida pessoal. O conceito de resiliência torna-se um subproduto da ideologia da empregabilidade que se manifesta na capacidade de encontrar, manter, melhorar de emprego. Torna-se uma corrida frenética e sem fim, que se manifesta em função da competição com os outros e consigo mesmo. Isto retroalimenta e legitima a precarização do mundo de trabalho contemporâneo e esconde a economia em profunda crise.

4.6.2 Remuneração por bolsas e a *uberização* docente: modalidades e pré-requisitos

A DEB/CAPES estabeleceu, por meio da portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a), novas normas nas atribuições específicas dos beneficiários das bolsas do Parfor. As bolsas são concedidas aos docentes durante o período de vigência do instrumento específico de repasse de recursos firmados em cada IES com a "nova" CAPES.

As atividades docentes foram divididas em cinco funções: Coordenador Geral; Coordenador Adjunto; Coordenador de Curso; Coordenador Local e Professor-Formador. A portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a) atribui a competência das bolsas do Parfor à CAPES/MEC, por meio da Coordenação Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDoc/DEB). Essa coordenação definiu as modalidades das bolsas em: Coordenador Geral; Coordenador Adjunto; Coordenador de Curso; Coordenador Local e Professor Formador I e II.

A quantidade de quotas para cada modalidade de bolsas segue os seguintes critérios: toda IES tem direito a uma quota de bolsa para coordenador geral; a quota na modalidade coordenador adjunto é concedida a todas as IES com mais de 20 turmas; cada IES que possuir até 10 turmas do Parfor em andamento fará jus a uma quota de coordenador de curso por curso.

Nos casos em que o número for superior a 10 turmas por curso, as IES ganham uma quota adicional; a quota na modalidade coordenador local é concedida por município para cada IES que dispor de turmas fora da Sede. Os municípios que apresentarem mais de 10 turmas em andamento farão jus a uma quota de Coordenador Local extra; e a quantidade de quotas para o professor formador de cada IES dependerá da carga horária do curso e do número de turmas. É importante destacar que todas as quotas serão concedidas ao beneficiário "enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas especiais implantadas no âmbito do PARFOR na IES" (BRASIL, 2017a, p. 11).

Acrescenta-se que o crédito referente ao valor das bolsas será realizado por meio de conta específica no Banco do Brasil, a cargo da CAPES, indicada especificamente para esse fim, entre aqueles cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB-CAPES), da seguinte forma:

> I. as bolsas nas modalidades de coordenador geral e adjunto serão realizadas pela Capes, mediante: ofício de indicação do representante legal da IES, termo de compromisso preenchido e assinado pelo beneficiário da bolsa e currículo lattes atualizado; II. as bolsas nas modalidades de coordenador de curso, coordenador local e professor formador serão realizadas pelo Coordenador Geral ou Adjunto, mediante termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado, bem como dos documentos comprobatórios dos pré-requisitos para esta modalidade de bolsa. (BRASIL, 2017a, p. 14)

Nos casos em que houver irregularidades, descumprimentos ou acúmulo de bolsas no exercício das atribuições das modalidades de bolsas, a "nova" CAPES fica autorizada, a qualquer momento, a realizar o cancelamento ou a suspensão temporária para averiguar os fatos. Sendo as IES responsáveis "pela devolução das bolsas concedidas e pagas em desacordo com as orientações da Capes" (BRASIL, 2017a, p. 16). A "nova" CAPES, por meio do SGB, define as regras do jogo, estabelece formas de controle, gerenciamento, vigilância, autovigilância e expropriação do trabalho docente.

Os valores das bolsas por modalidade são: R$ 1.500,00 mensais para o Coordenador Geral; R$ 1.400,00 mensais para o Coordenador Adjunto; R$ 1.300,00 mensais para o Coordenador de Curso e o Professor Formador I; e R$ 1.100,00 mensais para o Coordenador Local e o Professor Formador II.

Esses docentes deveriam fazer parte do quadro efetivo das IES, deveriam ser vinculados a um curso de licenciatura e indicados pelo representante legal das IES (BRASIL, 2017a). No entanto, a elevada demanda e a escassez de professores do quadro efetivo das IES exigem que se façam, constantemente, processos seletivos

simplificados para docentes atuarem especificamente no Parfor. Vejamos a relação entre as modalidades, os pré-requisitos e os valores pagos em reais entre 2009 e 2017, conforme o quadro 11:

Quadro 11: Modalidades, pré-requisitos e valores das bolsas 2009-2017

Modalidade de Bolsas	Pré-requisitos	Valor da Bolsa	
		2009	2017
Coordenador Geral	Possuir graduação em nível superior e ter experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério ou possuir título de mestre ou doutor.	**R$1.500,00**	**R$1.500,00**
Coordenador Adjunto	Possuir graduação em nível superior e ter experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério ou possuir título de mestre ou doutor.	**R$1.400,00**	**R$1.400,00**
Coordenador de Curso	Possuir graduação em nível superior na mesma área do conhecimento do curso que irá coordenar; possuir mestrado ou doutorado concluído – podendo o *stricto sensu* ser na mesma área ou em áreas afins do conhecimento – e ter experiência como docente de no mínimo 2 (dois) anos no magistério superior.	**R$1.400,00**	**R$1.300,00**
Coordenador Local	Ser indicado pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente; ser servidor da secretaria de educação ou órgão equivalente do município sede da turma; possuir graduação em nível superior e comprovar experiência mínima de um ano de atuação na educação básica.	**R$1.100,00**	**R$1.100,00**
Professor Formador I	Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; possuir o título de doutor e comprovar experiência de no mínimo 3 (três) anos no magistério superior ou na educação básica.	**R$1.300,00**	**R$1.300,00**
Professor Formador II	Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar, possuir o título de mestre e comprovar experiência de no mínimo 2 (dois) anos no magistério;	**R$1.100,00**	**R$1.100,00**

Adaptado de: Brasil, 2017a.

Antes da aprovação da portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a), as orientações e as diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudos e pesquisas aos docentes no âmbito do Parfor eram regulamentadas pela resolução nº 13, de 20 de maio de 2010 (BRASIL, 2010j)[115], do FNDE.

Essa resolução classificava o trabalho docente no Parfor em dois níveis (I e II) para todas as modalidades de bolsas, exceto para o coordenador local. Para os níveis I, exigia-se titulação mínima de mestrado e três anos de experiência no ensino superior. Para os níveis II, os pré-requisitos eram mais flexíveis: exigiam-se ou um ano de

[115] "Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE" (BRASIL, 2010j).

experiência de docência no ensino superior ou vínculo a programas de mestrado ou doutorado, independentemente da área, desde que o professor tivesse formação inicial compatível com a disciplina em que iria atuar. E mais, contava com as modalidades de bolsas para professor orientador e supervisor de estágio I e II (BRASIL, 2010j).

Com a atual normatização, as modalidades, as atribuições e os valores das bolsas passaram por alterações importantes. A primeira delas foi a redução das modalidades de bolsas, passaram de treze para seis modalidades. Essa redução deve-se à extinção das modalidades de professor orientador e supervisor de estágio I e II, além da redução das funções de coordenadores gerais, adjuntos e cursos para um único nível, no caso do nível I. Mantiveram-se as modalidades de professores formadores, níveis I e II.

Com relação aos pré-requisitos, as modalidades de coordenador geral e adjunto mantiveram-se inalteradas. Para as bolsas de coordenador de curso, a experiência mínima de três anos reduziu para dois anos de exercício no magistério superior. Para o coordenador local, a experiência mínima de três no magistério na educação básica reduziu para apenas um ano.

O professor formador I deveria ter, no mínimo, o título de mestre, mas, com a nova portaria, a titulação mínima passou a ser o doutorado; enquanto o professor formador II, que bastava comprovar um ano de magistério no ensino superior, título de mestre ou de doutor ou, ainda, vinculação a um programa de pós-graduação *stricto sensu*, atualmente, precisa comprovar no mínimo o título de mestre e dois anos de experiência no magistério (BRASIL, 2017a).

Ao longo de quase uma década de desenvolvimento do Parfor, a "nova" CAPES aperfeiçoou as formas de controle do trabalho docente. Além de aumentar as exigências para o recebimento das bolsas, sem que isso representasse um retorno pecuniário pelas novas atribuições e requisitos.

Muito pelo contrário, em alguns casos, o valor nominal das bolsas diminuiu (coordenadores de cursos). Quando levamos em consideração a desvalorização em virtude da inflação, a exploração do trabalho docente torna-se ainda mais nítida. Essas formas de controle são chamadas, pela OCDE e pelos demais organismos internacionais, de política eficaz. Assim, o professor bolsista torna-se o docente *uberizado*.

A organização do Parfor e a forma de pagamento consolidam essas novas lógicas de flexibilização, precarização e intensificação do trabalho docente. Para Abílio

(2017), essas lógicas criam dois efeitos simultâneos: a terceirização do controle e o engajamento do trabalhador individual com sua produtividade, isto é,

> [...] por um lado, com a terceirização da execução do controle sobre o trabalho das empresas para uma multidão de consumidores vigilantes; e, por outro lado, com o engajamento da multidão de trabalhadores com relação à sua própria produtividade, além da total transferência de custos e riscos da empresa para seus "parceiros". (ABÍLIO, 2017, p. 2)

No caso do Parfor, a terceirização do controle se manifesta pelo Sistema Geral de Bolsas, que controla o número de bolsas, e pela gestão intermediária no interior das IES, que realiza avaliações com os professores cursistas sobre a atuação dos professores formadores.

A produtividade do professor formador depende do seu engajamento nas disciplinas e nas atividades do Parfor, tendo os riscos de não receber as bolsas em caso de duplicação de bolsas ou de não ser mais convidado para participar do Parfor, em função da sua avaliação negativa. Essa forma de controle materializa-se na flexibilização, tão almejada pela OCDE, para a atuação dos professores, tornando-os, eficazes.

Para Abílio, o termo flexibilização só faz sentido, se compreendido em meio às metamorfoses atuais do processo de trabalho inerentes à relação entre Estado, capital e trabalho. Essas metamorfoses vão além dos nexos entre capital, trabalho e Estado, intervindo nos avanços tecnológicos, nas políticas dos Estados-nações com relação à liberalização dos fluxos financeiros e à flexibilização dos investimentos, favorecendo o aumento do desemprego e de novas formas de exploração, que necessitam da conformação de novas subjetividades do trabalhador em geral e especificamente dos professores. Para Abílio essas mutações referem-se

> à relação entre a mobilidade do capital e a do trabalho em nível global. A flexibilização também pode ser compreendida mais simplesmente como as formas contemporâneas de eliminação de direitos associados ao trabalho e, ainda mais do que isso, da transferência de riscos, custos e trabalho não pago para os trabalhadores. Essa transferência envolve a extensão do tempo de trabalho, assim como sua intensificação, em formas mais ou menos reconhecíveis. (ABÍLIO, 2017, p. 2017, grifos nossos)

Essas mudanças subjetivas que estamos chamando de política de resiliência, colocam o professor diante do "horror econômico", generalizado pela crise econômica (fruto do neoliberalismo), dificultam a construção de instrumentos de defesa dos direitos trabalhistas e consolidam a atuação docente em constante contexto de riscos e

adversidades. Esse contexto de riscos e adversidades resulta da eficácia da política de bolsas que cresce permanentemente, conforme revelam os relatórios da "nova" CAPES.

Segundo o relatório da DEB/CAPES (BRASIL, 2014b), somente em 2014, o Parfor concedeu 17.401 bolsas. Sendo 21 para coordenador adjunto; 488 para coordenador de curso I e II; 117 para coordenador geral I e II; 562 para coordenador local; 12.716 para professor formador I e II; 1.721 para professor orientador I e II; e 1.776 para supervisor de estágio I e II. Como podemos ver no quadro 12:

Quadro 12: Número de bolsas concedidas pelo Parfor em 2014

Modalidade de bolsas	Bolsas concedidas
Coordenador Adjunto I	21
Coordenador de Curso I	469
Coordenador de Curso II	19
Coordenador Geral I	115
Coordenador Geral II	2
Coordenador Local	562
Professor Formador I	8.360
Professor Formador II	4.356
Professor Orientador I	1.275
Professor Orientador II	446
Supervisor de Estágio I	1.160
Supervisor de Estágio II	616
Total	**17.401**

Fonte: Brasil, 2014b.

A portaria nº 82/2017 (BRASIL, 2017a), ressalta que os participantes receberão somente uma bolsa por mês, mesmo que venham a exercer mais de uma função nos cursos do Parfor ou que venham a ter outra vinculação com qualquer programa de bolsas da "nova" CAPES. Por fim, determina que o recebimento de qualquer tipo de bolsa do Parfor os vinculará institucionalmente, no entanto, explicita que a bolsa não caracteriza vínculo empregatício com a instituição "parceira", com a "nova" CAPES ou com o governo.

Todo esse processo chama-se *uberização* do trabalho docente, em que a informalidade da política de bolsa amplia e intensifica ainda mais a precarização do trabalho docente, burlando a legislação social do trabalho pelo próprio Estado. Esse processo de trabalho coaduna com as premissas básicas do neoliberalismo defendidas pela OCDE, como a redução dos direitos trabalhistas por meio da flexibilização do trabalho, incorporando, ao mesmo tempo, demandas da sociedade civil, como a ampliação do acesso à educação, de modo a garantir um discurso hegemônico que visa à

coesão social e ao desenvolvimento de políticas focalizadas de combate à pobreza (SOUZA T., 2009).

4.7 O PARFOR NO ESTADO DO PARÁ COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE RESILIÊNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPA

Aprofundaremos nosso estudo focalizando o desenvolvimento do Parfor onde ele se encontra em um estágio mais avançado: no Estado do Pará, especificamente na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Importa ressaltar que os cortes cruciais na despesa pública com a educação, causados pela crise econômica, legitimados e aplicados pelos governos, foram feitos em um momento em que a necessidade de investimento econômico nas escolas públicas e na formação de professores são determinantes para uma educação realmente de qualidade.

O Parfor atua como uma ferramenta de conformação e resiliência dos professores, porque seus resultados não correspondem a medidas qualitativas e acobertam as lacunas do mundo contemporâneo da educação. As lacunas acobertadas são os problemas do desemprego dos jovens, o processo crescente de insegurança no trabalho dos professores e do perigo da escola (universidade) pública.

A intenção é que a instituições públicas de ensino tornem-se uma empresa segundo a lógica gerencial que visa à produtividade, à competitividade, à concorrência e *accountability* etc. Essas lacunas, não por coincidência, confundem deliberadamente o *ethos* da educação com objetivos econômicos e princípios do gerencialismo.

Essa confusão deliberada pela nova razão do mundo faz surgir a educação como uma nova fronteira de mercado e como campo estratégico capaz de responder aos problemas econômicos da sociedade A educação desenvolvida de maneira confusa quanto a sua função possibilitou à OCDE/CERI explorar novas categorias neste início do século XXI, como a educação ao longo da vida, que significa que o aprendizado e a educação deverão ser desenvolvidos permanentemente e durar toda a vida do indivíduo, adaptando-se à noção de empregabilidade em tempos de crises neoliberais (FREITAS R., 2015).

Nesse sentido, o Parfor está intrinsecamente vinculado ao *ethos* do projeto de educação neoliberal, que é marcado pelo processo de mercadorização da educação. Esse projeto neoliberal tenta transformar a função social da escola na racionalidade

econômica, com a promessa de integração social e redefinindo o conceito de capital humano. No contexto do Parfor, utiliza-se, nas universidades, uma série de conceitos neoliberalizantes, como o conceito de resiliência como um suposto instrumento de "modernização" dos sistemas de ensino, das universidades e da formação de professores.

No entanto, o Parfor atua como um tipo de eufemismo governamental, que obscurece a real intenção dessa contrarreforma nas políticas de formação de professores. Nas próximas subseções, tentaremos estabelecer os nexos e as determinações do desenvolvimento do Parfor na UFPA, submetendo à crítica o conceito de resiliência, atrelado ao *télos* competitivista da educação no neoliberalismo, no âmbito da formação de professores, especificamente no Estado do Pará.

4.7.1 A materialidade histórica da formação de professores no Estado do Pará

O Estado do Pará está localizado na Região Norte, a maior região do Brasil[116] em extensão territorial, com 3.853.397,2 km², cerca de 42% do território nacional. A Região Norte é composta, ainda, pelos Estados do Acre, Amapá, Amazônia, Rondônia, Roraima e Tocantins. A extensão territorial da Região Norte está imersa na floresta amazônica, detentora de uma rica reserva de recursos naturais e extensa biodiversidade, própria da maior floresta tropical do mundo.

O Pará representa 14,6% do território nacional, sendo o segundo maior estado em extensão territorial, com 1.247.689 km², ficando atrás apenas do Estado do Amazonas, situado na mesma região, com 1.559.148,890 km². Em 2010, a população paraense era de 7.581.051 habitantes. Conforme estimativa do IBGE, em 2016, o Pará abrigaria 8.272.724 habitantes, com rendimento mensal per capita de R$ 708,00, distribuídos em 144 municípios (BRASIL, 2010f).

Com as informações do IDEB de 2015, constatou-se que a educação básica no Estado do Pará, embora tenha apresentado índice médio de 3,8 (BRASIL, 2010f) – três décimos acima em comparação a 2013, teve seus resultados abaixo da projeção média realizada pelo INEP para o estado, que era de 4,1 pontos (BRASIL, 2015a).

[116] Conforme o artigo 1º da Resolução nº 02, de 21 de junho de 2016, ficam aprovados "os valores de áreas territoriais do Brasil, Estados e Municípios, constantes para consulta ou download no endereço abaixo, a partir do próximo dia 30 de junho: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm, segundo o quadro territorial vigente em 01/07/2015, data de referência das Estimativas Populacionais 2015, processada em 2016" (BRASIL, 2016c)

Para o governo do Estado, os baixos índices estão relacionados a vários fatores, dos quais destacam-se: parcos investimentos em infraestrutura, salários do corpo técnico e docente, sobretudo, pelas dificuldades encontradas pelas IES para ofertar formação inicial aos professores que atuam nos distantes municípios, muitos localizados às margens dos rios que compõem a bacia amazônica.

A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) constatou as já nítidas e inúmeras adversidades enfrentadas pelos alunos e professores no estado para a melhoria efetiva da qualidade da educação, ou mesmo para a melhoria dos índices de padronização da educação básica. No entanto, a SEDUC anunciou que a superação das adversidades, recaiu sobre a responsabilização dos professores e da sua formação, conforme recomendações dos organismos internacionais.

Essa responsabilização da formação de professores foi desenvolvida através do Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará. Os resultados desse plano coadunaram com a culpabilização e o protagonismo docente, próprios dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, OCDE e UNESCO).

Diante de tais adversidades, a SEDUC-PA, com base nas informações obtidas no PAR de 2007, em cooperação com as IES públicas, desenvolveu um diagnóstico da situação da qualificação dos docentes paraenses, buscando obter o consenso ativo da opinião pública e dos aparelhos de hegemonia vinculados às classes subalternas. A SEDUC afirmou que, para "solucionar definitivamente esse problema e dar um salto qualitativo em termos de educação, torna-se necessário intensificar a formação de professores" (PARÁ, 2009, p. 10).

O critério de inclusão realizado nesse diagnóstico levou em consideração as funções docentes realizadas na rede estadual e municipal nas diversas disciplinas da educação básica, a partir de quatro perfis: "Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; Licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; Bacharéis sem formação em licenciatura; Não graduados" (PARÁ, 2009, p. 14).

Sendo que os dois primeiros perfis enquadram-se como potenciais candidatos à formação continuada, e os dois últimos perfis, como candidatos à formação inicial. Quanto ao critério de exclusão, não foram consideradas as informações sobre "a previsão de aposentadoria e atuação de um mesmo docente nos dois níveis de ensino (Fundamental e Médio)" (PARÁ, 2009, p. 14).

Cabe ressaltar que a SEDUC-PA, com o objetivo de melhorar o gerenciamento dos diversos municípios, criou Unidades Regionais de Educação (URE). Cada URE possui um polo em um dos municípios que ela congrega. Essa congregação tem por base as características geográficas semelhantes e a proximidade entre os municípios. Portanto, o diagnóstico da situação da qualificação dos docentes no Estado do Pará, com base no PAR 2007, foi realizado nos 143 municípios, subdividindo-os nas 20 URE que compõem o estado, conforme o quadro 13:

Quadro 13: Composição das Unidades Regionais, municípios integrantes e perfil dos docentes por URE – 2007

URE	POLO	Municípios Integrantes	Licenciado/atuando na sua área de formação	Licenciado/atuando em área diferente da sua formação	Bacharéis sem licenciatura	Não Graduados
1ª URE	Bragança	Augusto Correa, Bragança, Tracuateua, Vizeu, Cachoeira do Piriá	336	660	133	1.634
2ª URE	Cametá	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará	464	827	145	1.536
3ª URE	Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju, Tailândia	855	1.378	165	3.712
4ª URE	Marabá	Abel Figueiredo, Brejo Grande do Araguaia, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas, Palestina do Pará, Canaã dos Carajás, Nova Ipixuna, Picarra, Bom Jesus do Tocantins	1.269	2.003	263	4.430
5ª URE	Santarém	Aveiro, Belterra, Santarém	892	1.755	169	3.145
6ª URE	Monte Alegre	Almerim, Monte Alegre, Prainha	170	307	16	1.665
7ª URE	Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná, Terra santa	413	503	66	2.928
8ª URE	Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá, Terra Alta	703	944	94	2.475
9ª URE	Maracanã	Igarapé-Açu, Magalhães Barata, Maracanã	57	258	117	776
10ª URE	Altamira	Uruará, Altamira, Brasil Novo, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingu, Medicilândia, Anapu	496	1.048	111	2.570

11ª URE	Santa Izabel	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta,Tomé-Açu, Vigia	432	695	209	2.095
12ª URE	Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão, Placas	294	443	72	1.691
13ª URE	Breves	Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Portel	401	718	132	997
14ª URE	Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santarém Novo, São João de Pirabas	445	524	97	1.687
15ª URE	Conceição do Araguaia	Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Ourilândia do Norte, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu, Tucumã, Xinguara, Água Azul do Norte, Sapucaia, Bannach, Floresta do Araguaia, Pau D'arco	413	1.169	175	953
16ª URE	Tucuruí	Goianésia do Pará, Pacajá, Tucuruí, Novo Repartimento, Breu Branco	494	729	101	712
17ª URE	Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá, Santa Luzia do Pará	139	459	101	796
18ª URE	Mãe do Rio	Ipixuna do Pará, Irituia, Paragominas, Dom Eliseu, Aurora do Pará, Mãe do Rio, Ulianópolis	591	1.015	145	1.015
19ª URE	Belém	Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará	1.015	4.690	981	4.342
20ª URE	Região das Ilhas	Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure	110	305	21	616
		TOTAL	**9.989**	**20.430**	**3.313**	**39.775**

Adaptado de: Pará, 2009.

O diagnóstico foi realizado com 73.507 docentes. Destes, 54,11% atuam na educação básica sem qualquer tipo de graduação; e 4,51% são bacharéis. Em contrapartida, 27,80% dos docentes, apesar de serem licenciados, atuam em áreas diferentes da sua formação, enquanto 13,58% são licenciados e atuam na mesma área da sua formação.

Esses dados demonstram uma crise generalizada de escassez de professores que atendam às exigências legais. Segundo a SEDUC, essa crise justificaria os baixos índices no IDEB. A questão docente é tratada com centralidade pela SEDUC, sendo todas as demais adversidades e os demais problemas da educação tratados como secundários. Portanto, necessita-se formar professores resilientes para atuarem em condições permanentes de riscos e adversidades, e em condições precárias de relações trabalhistas (contratados, terceirizados, horistas). Isso também demonstra que a *uberização* atinge todos os níveis das funções docentes.

Partindo dos quatro perfis, pode-se constatar que há uma demanda potencial dos docentes paraenses por formação inicial, aproximadamente 58,62% do total, ao passo que 41,38% demandam por formação continuada. Com base nesse resultado, constatou-se que o Estado do Pará necessitava de 39.775 vagas em cursos de primeira licenciatura e 3.313 vagas em cursos de formação pedagógica, perfazendo um total de 42.088 vagas.

E mais, 30.419 vagas em cursos de formação continuada, podendo ser cursos de aperfeiçoamento e especialização (*lato sensu*) e/ou mestrado e doutorado (s*tricto sensu*), sendo que 20.430 vagas também poderiam ser ofertadas para segunda licenciatura.

Cabe ressaltar que as informações do perfil docente, apresentadas no quadro 14, não levaram em consideração a atuação dos docentes em mais de uma disciplina, o que geralmente ocorre com os concursados em diferentes secretarias de educação dos municípios e do estado.

Quando comparamos o detalhamento das funções docentes por disciplina (ver quadro 14), observamos que a "quantidade de professores que atuam em mais de uma disciplina sem a formação adequada é tão grande que o número de docentes é cerca de um terço do número de funções docentes sem formação adequada" (PARÁ, 2009, p. 27).

Quadro 14: Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina

URE	DISCIPLINA																	
	Química	Física	Matem.	Biologia	Ciências	Portug.	Inglês	Espanhol	Outras Línguas	Artes	Ed. Física	História	Geografia	Filos.	Sociol.	Inform.	Séries Iniciais do EF	Total
Bragança	35	46	685	30	653	694	118	6	1	636	106	593	595	34	22	0	1.252	**5.506**
Cametá	18	19	930	16	838	913	94	62	0	587	351	695	684	14	101	0	1.103	**6.425**
Abaetetuba	43	61	1.303	38	1.225	1.320	154	22	44	967	758	756	764	33	517	0	2.560	**10.566**
Marabá	68	84	1.331	71	1.215	1.365	354	8	3	1.178	779	1.069	1.104	44	112	10	2.477	**11.272**
Santarém	40	55	1.020	30	944	1.033	314	0	0	434	735	891	871	31	24	9	1.065	**7.496**
Monte Alegre	29	46	512	40	485	493	29	0	0	496	468	450	438	13	18	0	554	**4.072**
Óbidos	21	34	879	19	836	895	120	0	0	886	532	801	833	16	20	0	1.157	**7.049**
Castanhal	35	66	713	41	631	741	133	9	0	516	218	594	605	24	16	22	1.255	**5.617**
Maracanã	14	17	252	17	207	260	56	5	0	98	107	225	217	10	6	0	383	**1.874**
Altamira	34	37	823	26	791	843	141	2	1	798	534	703	681	31	60	4	656	**6.166**
Santa Izabel	33	49	563	32	453	573	107	12	0	302	103	505	485	21	13	4	1.446	**4.701**
Itaituba	20	16	504	25	471	536	105	1	2	342	317	476	472	13	17	1	693	**4.010**
Breves	43	75	2.037	79	1.953	2.064	85	9	1	1.326	969	1.663	1.642	19	30	1	1.302	**13.300**
Capanema	29	45	376	33	301	380	74	3	0	178	71	268	263	18	8	0	766	**2.815**
Conc. do Araguaia	38	45	818	28	752	812	221	0	3	688	461	712	696	28	39	0	1.429	**6.770**
Tucurui	23	27	516	22	502	564	184	0	0	296	236	245	249	166	368	0	1.192	**4.589**
Capitão Poço	14	18	387	12	357	384	53	0	0	316	205	345	337	11	42	0	654	**3.137**
Mãe do Rio	21	25	649	20	624	647	112	0	2	646	459	567	545	13	22	0	887	**5.237**
Belém	208	309	1.021	188	534	973	565	48	3	355	301	595	538	138	145	10	5.083	**11.015**
Região das Ilhas	16	23	462	19	425	461	54	26	1	302	129	423	411	12	17	0	710	**3.490**
Total por disciplina	**783**	**1.098**	**15.783**	**787**	**14.198**	**15.949**	**3.074**	**211**	**61**	**11.348**	**7.839**	**12.574**	**12.431**	**689**	**1.599**	**60**	**26.622**	**125.107**

Fonte: Pará, 2009.

Das 20 URE analisadas, as disciplinas com maiores déficits de funções docentes preenchidas inadequadamente são: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com 21,28%; Língua Portuguesa, com 12,75%; Matemática, com 12,62%; Ciências, com 11,35%; História, com 10,05%; Geografia, com 9,94%; Arte, com 9,1% e Educação Física, com 6,27%.

Essas disciplinas juntas representam uma demanda de 116.744 vagas de primeira licenciatura. As demais disciplinas somam 8.363 vagas, totalizando a demanda real de 125.107 vagas de formação inicial para os docentes paraenses. Conforme o Plano Decenal, somente 12.300 docentes estão exercendo sua função de acordo com sua formação, o que representa aproximadamente 10% do total dos docentes paraenses. Os demais docentes ou não possuem graduação ou estão atuando em áreas diferentes da sua formação inicial (PARÁ, 2009).

O diagnóstico do Estado do Pará mostrou que mais de 60 mil docentes preenchem vagas inadequadas a sua formação e, destes, quase 40 mil não possuem qualquer tipo de graduação. Considerando esse resultado, o governo do Estado, por meio das secretarias de educação do estado e dos municípios, com cooperação das IES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) –, elaborou o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009), com a finalidade de "desenvolver um intenso programa de qualificação docente, tanto em nível de graduação como de pós-graduação" (PARÁ, 2009, p. 29).

A meta inicial do Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará consistia em oferecer, a partir de 2009, cursos de licenciatura na modalidade mista (presencial e a distância) pelas IES públicas paraenses a 60% da demanda dos docentes que exercem funções inadequadas a sua formação e/ou em dissonância com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a).

Diante de tal meta e dos desafios sinalizados pelo diagnóstico do Plano Decenal, a UFPA e as demais IES assumem o desafio de ofertar licenciaturas (primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica) aos professores das redes públicas do Estado do Pará, fundamentalmente pelo Parfor.

Em análise do Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, percebemos que o Plano foi regido pela ideologia da responsabilidade social inerente ao projeto neoliberal de Terceira Via, que é impregnada pela lógica do gerencialismo empresarial. Esta vem propiciando uma implementação "descentralizada e fragmentada de uma privatização de novo tipo" (MELO *et al.*, 2015, p. 41).

Segundo os autores, a privatização de novo tipo difere da privatização clássica, pela correspondência de "um processo organicamente articulado de difusão e legitimação de preceitos das organizações privadas nas instituições públicas" (MELO *et al.*, 2015, p. 41). Quando internalizada, a privatização de novo tipo corrói, como uma metástase, toda a lógica de funcionamento das instituições públicas e passam a ter referências teóricas e práticas cotidianas inerentes à lógica empresarial.

No Pará, quem melhor incorporou essa lógica foi a Universidade Federal do Pará, que é pioneira na implantação de inúmeros programas do Governo federal e, especificamente, tem obtido êxito no desenvolvimento da política oficial para a formação de professores. Essas políticas oficiais têm sido estratégicas ao projeto hegemônico (MELO *et al.*, 2015), às quais a UFPA tem se adequado exitosamente no estabelecimento do consenso.

4.7.2 O Parfor na UFPA

A UFPA iniciou suas atividades no Parfor em 2009, como ofertante dos cursos de primeira licenciatura para professores que atuam na educação básica sem formação adequada, por meio da assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica pelo então Reitor Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello. O termo firmado entre a UFPA, a CAPES e a SEDUC-PA tinha vigência inicial de 7 anos, mas com a flexibilidade de ser prorrogado por período inferior ou igual ao inicial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013).

Esse longo período firmado entre os entes participantes do Parfor (UFPA, CAPES e SEDUC) demonstra o processo de consolidação da UFPA, a lógica gerencialista. Essa lógica baseia-se nos valores do empreendedorismo e da produtividade, que subsume as IES ao processo gerencial das ações técnicas e financeiras descentralizadas, isto é, do Parfor enquanto PAR, efetivando a reforma da aparelhagem estatal no "chão da escola", sob o *télos* competitivista (RODRIGUES, 2007) e do Estado gerencial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em agosto de 2009, o Prof. Dr. Márcio Lima do Nascimento foi designado ao cargo de Coordenador Geral e, em 2010, a Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva assumiu a Coordenação Adjunta do Parfor/UFPA. Um mês após a sua nomeação, o coordenador geral, tendo em vista a implementação do Parfor nos *campi* da universidade, realizou uma reunião geral para explicar "orientações, diretrizes, legislação, política de bolsas, calendário acadêmico, adequação dos projetos pedagógicos dentre outros aspectos do Parfor" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 23). Para obter o consenso ativo de coordenadores, diretores e gestores, a UFPA organizou um grande encontro em seu Centro de

Convenções. A UFPA tem sido protagonista na multiplicação de situações que favoreçam o consenso em torno das ações do Parfor.

Conforme o relatório de gestão do Parfor/UFPA (2013), essa reunião foi transmitida por videoconferência com a participação do Prof. João Carlos Teatini, Diretor da Educação Básica Presencial da DEB/CAPES, da Profª Nara Pimentel, Coordenadora de Articulação Acadêmica da CAPES; do Prof. Licurgo Peixoto Brito, Coordenador do Parfor no Estado do Pará e da Profª Marlene Freitas, Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFPA.

A UFPA teve um papel pioneiro e dirigente na construção da rede de formação de professores e do próprio Fórum permanente de formação de professores do Pará, inclusive cedendo intelectuais para a gestão e o convencimento da necessidade de conformação do Programa, nos moldes estabelecidos pelo MEC e pela "nova" CAPES.

Após essa reunião, uma agenda de visitas aos *campi* da universidade foi estabelecida pelo Coordenador Geral como forma de "fortalecer a adesão ao Plano por meio das subunidades acadêmicas responsáveis diretamente pela reconfiguração dos projetos pedagógicos e, ainda, para prestar esclarecimentos sobre os ordenamentos iniciais" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 24).

A UFPA tem um papel ativo, em que seus gestores atuam como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia (NEVES L., 2013) ou como professores eficazes (OCDE, 2006b). Nesse sentido, a UFPA atua na repolitização política de forma crucial para o convencimento, agindo quase como "cogestão, tanto entre as unidades subalternas da própria UFPA, quanto propulsão do Parfor entre as demais instituições públicas no Estado do Pará (IFPA, UFRA, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA e UEPA).

A UFPA atua diretamente para a conformação da rede de formação de professores em programas emergenciais no Estado do Pará, sob a hegemonia subalternizada da UFPA. Essa rede de formação legitimou socialmente o Parfor enquanto um dos mecanismos da "democracia consentida" (FERNANDES, 2005) ou de blindagem do regime democrático (DEMIER, 2017), no contexto do neoliberalismo de Terceira Via.

4.7.2.1 Estrutura organizacional do Parfor na UFPA

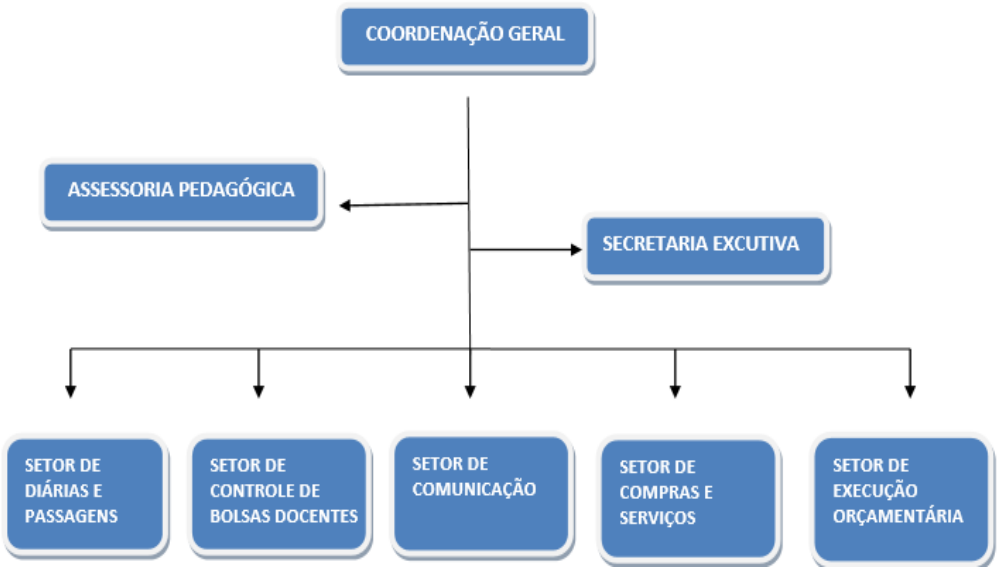
As ações do Parfor no Estado do Pará são desenvolvidas por meio do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente. Nele, são discutidas e elaboradas as "diretrizes para todas as ações do Parfor no Estado do Pará e suas reuniões são abertas e registradas em

atas disponíveis na página do Parfor Estadual" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 45). Participam do Fórum no Estado do Pará os seguintes órgãos de natureza colegiada:

> 1. Secretário de Estado de Educação; 2. Representante do MEC; 3. Representante da UNIDIME; 4. Representante da UFPA; 5. Representante da UFRA; 6. Representante da UEPA; 7. Representante do IFPA; 8. Representante da UFOPA; 9. Representante do CEE; 10. Representante da UNCME; 11. Representante do SINTEPP; 12. Um representante indicado pelo Governo do Estado; 13. Representante do Fórum de Licenciatura das IPES; 14. O Coordenador Estadual do Plano. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 46)

A participação da UFPA nos Fóruns é garantida com a presença da Coordenação Geral e Adjunta nas reuniões que acontecem mensalmente. A UFPA conta com 1 Coordenação Geral, 1 Assessoria Pedagógica, 1 Secretaria Executiva e 5 Setores Administrativos (diárias e passagens, controle de bolsas docentes, comunicação, compras e serviços e o de execução orçamentária) na sua estrutura organizacional, conforme a figura 1:

Figura 1: Organograma Organizacional do Parfor/UFPA



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 47.

Como ressaltado anteriormente, os Professores Dr. Márcio Lima do Nascimento e Dra. Josenilda Maria Maués da Silva são responsáveis pela Coordenação Geral e Adjunta concomitantemente. Ao passo que a Assessoria Pedagógica e a Secretaria Executiva foram assumidas pelas Professoras M. Sc. Karla Almeida e Izabel Cristina Colares Gomes, consecutivamente. A estrutura organizacional do Parfor/UFPA conta, ainda, com 21 coordenadores de cursos e 32 coordenadores locais.

Nos tempos de crise em que vivemos, em que os cortes de recursos para a educação superior são recorrentes e exigem alternativas "criativas" para lidar com as adversidades e os riscos cotidianos que os gestores do ensino superior enfrentam, inclusive com a possibilidade real de fecharem as portas por falta de verbas (vide exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ), abrir um setor com um quadro de pessoal específico só para administrar um programa mostra a capacidade de resiliência institucional que a UFPA tem e teve ao longo dessa última década.

Com a crise de pessoal docente e de técnicos administrativos que as universidades públicas sofrem nestes tempos de políticas neoliberais, o Parfor na UFPA é um dos elementos da política supostamente exitosa, segundo os princípios da contrarreforma do Estado e das recomendações da OCDE e demais aparelhos de hegemonia do Capital.

A adaptação da UFPA à lógica gerencialista é tão intensa que a universidade criou um departamento especificamente para o gerenciamento do Parfor, como forma de disputar em melhores condições os recursos vinculados ao programa, em relação às demais universidades públicas do Estado do Pará, obtendo êxito na disputa das ofertas de turmas especiais do Parfor. Essa adaptação se deve à necessidade das universidades públicas de captar recursos, fruto da política de sucateamento e privatização interna das IPES, que passam a ser regidas tanto pelos princípios do gerencialismo quanto pelo *télos* competitivista.

Portanto, é necessário e quase obrigatório ter uma equipe que gerencie eficazmente essa metamorfose no padrão de gestão burocrática das IPES para uma administração inovadora, gerencial e reguladora, submissa aos preceitos do *accountability*.

Por essa argumentação, afirma-se que o Parfor é uma política de resiliência. Em plena crise econômica, as instituições são responsabilizadas pelo seu "bom" funcionamento, significando inovações na forma de gerenciar e captar recursos, assumindo novas atribuições frente à desresponsabilização do Estado pelas IPES públicas como um todo.

O sentido da contrarreforma do Estado no ensino superior nestes tempos de crise neoliberal está em obter êxito na adversidade. E o Parfor na UFPA tem sido protagonista na adaptação às exigências da cultura dominante e ao "espírito de empresa" subordinada à hegemonia neoliberal (LAVAL, 2004). Ao longo do tempo, essa submissão à ideologia empresarial torna-se muito hostil à educação pública como um todo, não só à UFPA.

4.7.2.2 Estrutura dos cursos e execução orçamentária do Parfor/UFPA: a autonomia controlada e a nova lógica de privatização

Segundo o relatório do Parfor/UFPA (2013), o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) por campus foi modificado devido à necessidade de adaptação das cargas horárias e do tempo de permanência dos professores cursistas, conforme a resolução de cada licenciatura apresentada no quadro 15:

Quadro 15: Cursos, carga horária e resolução das licenciaturas no Parfor/UFPA

CURSO	CH	TEMPO	RESOLUÇÃO
Pedagogia (Belém)	3170	04 anos	4.375/2013
Pedagogia (Altamira)	3400	04 anos	-
Pedagogia (Breves)	3390	04 anos	4.081/2012
Pedagogia (Cametá)	3070	04 anos	4.447/2014-
Pedagogia (Castanhal)	3330	04 anos	-
Pedagogia (Abaetetuba)	3060	04 anos	4.311/2012
Pedagogia (Bragança)	3220	04 anos	4.282/2012
Pedagogia (Marabá)	3283	04 anos	-
Matemática (Belém)	3080	04 anos	4.256/2012
Letras (L Portuguesa)	2940	04 anos	4.128/2011
Letras (Inglês)	2829	03 1/2	4.035/2010
Letras (Espanhol)	2829	03 1/2	4.033/2010
História (Belém)	3005	03 1/2	4.186/2011
Geografia (Belém)	3176	03 1/2	3989/2010
Filosofia (Belém)	2810	03 1/2	3.978/2010
Dança (Belém)	2846	03 anos	4.285/2012
Artes Visuais (Belém)	3110	04 anos	4.297/2012
Ciencias Naturais (Belém)	2954	03 1/2	4.321/2012
Química (Belém)	3228	03 anos	4.350/2012
Física (Belém)	2816	03 1/2	4.031/2010
Sociologia (Belém)	-	-	-
Licenciatura Integrada (Belém)	3005	03 anos	4.300/2012
Geografia (Altamira)	3363	03 1/2	4.167/2011
Educação do campo (Abaetetuba)	-	-	-
Educação do campo (Marabá)	-	-	-
Biologia (Belém)	3050	03 anos 1/2	4.469/2013
Música (Belém)	2802	03 anos	4.478/2014

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013.

Compreendemos que, na essência, a modificação do PPC de alguns cursos deve-se ao curto tempo disponibilizado à formação no Parfor, que se dá durante o período de férias escolares dos professores cursistas. Na maioria dos casos, esses professores ainda precisam se locomover para municípios distantes da localidade em que residem e trabalham, arcando com recursos próprios todas as despesas com transporte, alimentação e hospedagem, sem o auxílio que deveria ser disponibilizado pelas secretarias de educação dos municípios e do Estado. O Parfor na UFPA é desenvolvido em 21 cursos diferentes.

A UFPA, a exemplo da CAPES, também descentraliza as ações do Parfor no interior de seus *campi* através de uma autonomia controlada. Essa autonomia permite que os *campi* do interior e os cursos elaborem seus próprios Planos de Curso e realizem processo seletivo para

suprir a carência de professores em determinados municípios. Isso reflete somente uma descentralização pedagógica e adaptada à realidade de cada região, a exemplo do curso de Pedagogia, que possui 8 PPC diferentes.

Essa adaptação da UFPA reflete a sua capacidade de resiliência no desenvolvimento de suas atividades regulares e especiais, isto é, para lidar com as adversidades enfrentadas tanto pelos cursos regulares e pela falta de investimentos públicos quanto pela obtenção de êxitos na oferta de turmas especiais do Parfor (generalista ou específica), visando à eficiência e à eficácia na captação de recursos vinculados ao financiamento da "nova" CAPES.

Essa diversidade de cursos coloca o Parfor/UFPA em vantagem pela competitividade da oferta de turma em relação a outras IPES e revela o estágio de desenvolvimento dos dispositivos administrativos da UFPA para atender às exigências da competição econômica, com a oferta de um *mix* de licenciaturas que superam a demanda de disciplinas anunciada no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará e nos próprios currículos dos sistemas municipais de ensino.

Em outros termos, a adaptação da UFPA às políticas oficiais de formação de professores é flexível, desfocada e resiliente, construída a partir da eficiência ideológica dos eufemismos da "eficácia", da "avaliação" e da "inovação" enquanto sinônimo de "modernização" das universidades públicas. Nesse sentido, a UFPA torna-se exemplo de "Escola Eficaz", a partir da especificidade do Parfor.

Fazem parte do balizamento do PPC dos cursos do Parfor/UFPA a elaboração e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em sessão pública composta por no mínimo 2 membros na banca de defesa, sendo 1 deles o professor orientador. E mais o Estágio Curricular Supervisionado.

No Parfor/UFPA, o estágio assume caráter disciplinar obrigatório com carga horária total de 400 horas, podendo variar de acordo com o PPC de cada curso. Os alunos do Parfor podem ter a carga horária de estágio reduzida para 200 horas, caso exerçam atividade docente regular na educação básica na área de sua formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013).

A oferta de vagas e de turmas por meio do Parfor/UFPA é precedida de acordo com a disponibilidade das IES (unidades e subunidades) após consulta da demanda apresentada na Plataforma Freire. Em seguida, essa disponibilidade é encaminhada para aprovação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará e para realização do processo seletivo a partir dos seguintes critérios:

> 1. Pré-Inscrição na Plataforma Freire; 2. Aceitação das pré-inscrições pelas secretarias; 3. Critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao polo (variável de acordo com a demanda pelo curso); 4. Distribuição das vagas pelos municípios: proporcionalidade de vagas em relação à demanda total; 5. Prioridade a candidatos que solicitam primeira licenciatura; 6. Prioridade a candidato que solicita curso na área em que está atuando; 7. Prioridade a efetivos, sem excluir os temporários; 8. Critério das secretarias: escolas prioritárias para formação em cada curso; 9. Tempo de serviço (prioridade a mais antigo); 10. Idade (prioridade a maior idade). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 22)

Após o processo seletivo, a UFPA habilita e vincula institucionalmente os professores selecionados para compor as novas turmas do Parfor. A diversidade de cursos ofertados pelo Parfor/UFPA e os critérios estabelecidos para a seleção visam conformar os professores às novas condições do mercado de trabalho.

Essa conformação vincula-se à capacidade de resiliência a ser desenvolvida e à centralidade da formação ao longo da vida, subjugada à ideologia da empregabilidade. Essa subjugação da formação de professores compreende uma estrutura diversificada (flexível) de oferta e de um pacote de competências básicas (necessidades básicas de aprendizagem, oriundas das conferências mundiais de educação) consagradas na pedagogia do "aprender a aprender" (DUARTE, 2006), construindo um "professor adaptável *in totum*" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008), que, em nossa análise, configura-se no professor resiliente.

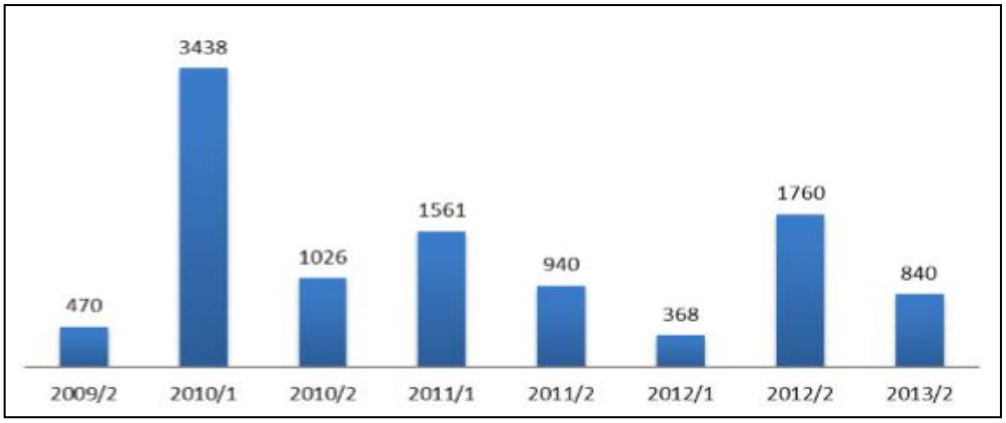
As primeiras turmas do Parfor/UFPA tiveram início em 2009, nos municípios de Abaetetuba, Belém, Bragança e Cametá, recebendo 470 professores matriculados nos cursos de Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia. Em 2010, o número de novas matrículas chegou a 4.464, totalizando em 4.934 professores matriculados.

Essa ampliação do número de matriculados deve-se à inclusão de 12 novas licenciaturas. São elas: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Dança; Educação Física; Filosofia; Física; Letras – Língua Espanhola; Letras – Língua Inglesa; Música; Química e Teatro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013).

Segundo o relatório de gestão do Parfor/UFPA (2013), visando atender à demanda do ensino básico, os cursos de Educação do Campo, com habilitação em Ciências Naturais e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens foram incorporados, em 2011, no rol de ofertas do Parfor, totalizando a oferta de vagas em 21 cursos de licenciaturas.

Até 2013, a UFPA ofertou 261 turmas, das quais realizou 10.403 matrículas (ver gráfico 10 a seguir), distribuídas em 55 polos[117] nos 9 *campi* da universidade distribuídos no Estado do Pará. Destas, 27 turmas foram finalizadas e apenas 477 alunos concluíram os cursos do Parfor (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013).

Gráfico 10: Evolução das matrículas no Parfor/UFPA 2009-2013



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013.

Embora a UFPA tenha aumentado o número de licenciaturas em 2011, a IES ofertou somente 63 turmas, 44 turmas a menos em comparação a 2010, ano em que a oferta foi de 107 turmas, realizando um total de 2.501 matrículas. Em 2012, a UFPA manteve a redução tanto do número de turmas como da oferta de vagas. Já em 2013, a oferta de vagas, que era semestral tornou-se anual, situação que reduziu ainda mais o quantitativo, registrando apenas 26 turmas ofertadas e 840 novas matrículas.

As licenciaturas com maiores ofertas de vagas e com o maior número de matrículas foram: Pedagogia, Letras – Língua Portuguesa e Matemática. De 2009 a 2013, essas licenciaturas registraram 2.957; 1.455 e 1.017 matrículas concomitantemente, totalizando 52% das matrículas durante esse período.

Atualmente, o Parfor/UFPA conta com mais de 6 mil professores cursistas, distribuídos em 19 licenciaturas, divididos em 164 turmas de 55 municípios-polos no Pará (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017). O Parfor UFPA já formou 5.086 professores em nível superior até 2017.

Diante do quadro de licenciaturas e da quantidade de turmas ofertadas pelo Parfor/UFPA como resposta ao déficit apresentado no diagnóstico do Plano Decenal de

[117] O quadro completo com a oferta de cursos, número de alunos matriculados e polos ofertantes do Parfor na UFPA, de 2009 a 2013, encontra-se no Apêndice 1 deste trabalho.

Formação Docente do Estado do Pará, chama-nos a atenção a oferta de licenciaturas como Dança, Música e Teatro que, além de não constarem no diagnóstico, são ofertadas em municípios que apresentam a carência por outras licenciaturas, a exemplo do município de Oriximiná.

Oriximiná faz parte da 7ª URE, ele é o único município da URE a ofertar turma do Parfor. Essa URE, com sede localizada em Óbidos, apresenta uma demanda por formação inicial de 7.049 vagas (conforme o quadro 13). As licenciaturas com maiores demandas nessa URE são: Séries Iniciais da Educação Fundamental, Letras – Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física.

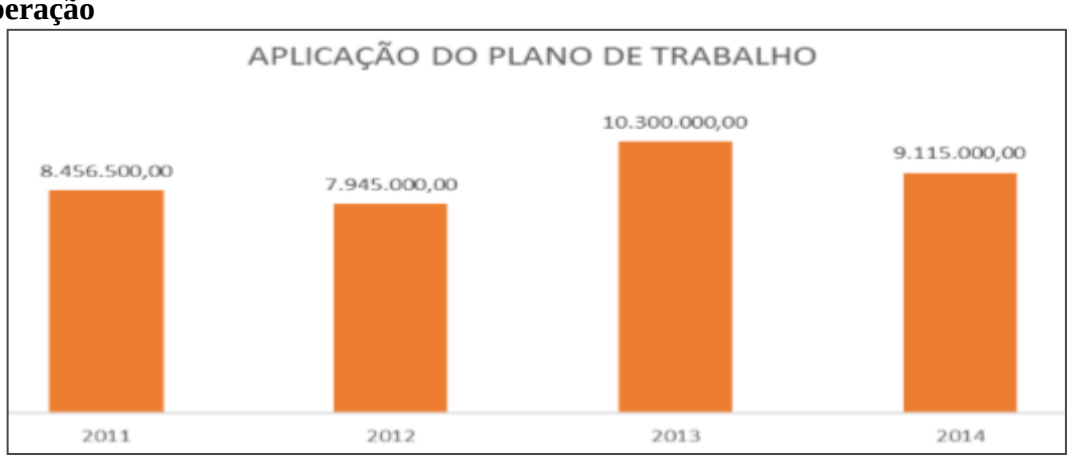
Diante dessa realidade, o que se observou por parte do Parfor/UFPA para atender à demanda dessa URE foi a oferta de uma turma de Música em 2011, realizando 40 matrículas. O mesmo cenário se repete em outras URE. Essa situação, além de não resolver o déficit da formação inicial, muito menos o da formação continuada, acaba por (con)formar os professores que atuam na educação básica no Estado do Pará a terem que se deslocar para outros municípios distantes em busca da tão almejada e exigida formação de nível superior.

As licenciaturas em Educação do Campo e Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais apresentaram as menores ofertas, uma turma cada, com 40 e 29 matriculados concomitantemente. Seguidas da licenciatura de Teatro, com 3 turmas, de Dança, de Música e a Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens, com 4 turmas cada.

Conforme a resolução nº 01/2012 (PARÁ, 2012), todos os alunos do Parfor/UFPA têm direito à reoferta de alguma atividade curricular, desde que não tenham sido reprovados na primeira oferta, ou justificado o motivo de não terem realizado a atividade curricular na primeira oferta. A reoferta fica condicionada ao limite máximo de 5 atividades curriculares, podendo ser realizada nas modalidades presencial, mista ou a distância, em "período não concomitante às demais atividades curriculares do curso, preferencialmente aos finais de semana, evitando também prejuízos às atividades docentes na rede de ensino à qual o aluno está vinculado" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 68).

A aplicação de recursos oriundos da "nova" CAPES para o Parfor/UFPA é realizada de forma descentralizada, por meio da assinatura de um termo de cooperação, conforme o Plano de Trabalho das IES localizadas nos diversos municípios do Estado do Pará onde o Parfor está presente. De 2011 a 2014, foi aplicado um montante de R$ 35.816.500,00 com os percentuais de liquidação anual apresentados no gráfico 11:

Gráfico 11: Aplicação anual do recurso oriundo da CAPES conforme Termo de Cooperação



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013.

Segundo o relatório de gestão do Parfor/UFPA, a descentralização dos recursos é realizada duas vezes ao ano, com base no número de turmas implantadas e em andamento. A UFPA recebe 60% dos recursos no primeiro semestre e os outros 40% no segundo semestre, "mediante a confirmação das turmas em andamento na Plataforma Freire e o envio do Termo de Referência de Aplicação[118] que se gera desta confirmação e que é apresentado ao órgão financiador para tal propósito" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 71).

Sob a aparência de democratização do acesso à educação superior pelos professores da educação básica, os governos do PT ampliaram a privatização interna das universidades públicas brasileiras. Essa privatização se consolida com os diversos mecanismos "modernizadores" e "inovadores" da nova gestão da formação de professores através da descentralização, que corresponde a uma autonomia controlada frente à centralização financeira e à liberalização, mediante comprovada eficiência e produtividade no número de turmas do Parfor ofertadas na IES.

Portanto, a aparente contradição entre a oferta de cursos pelo Parfor/UFPA, a demanda identificada no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará e a implementação efetiva das turmas não correspondentes à demanda configuram um paradoxo e não uma contradição em sua essência, visto que a essência está na competição pelos recursos disponíveis para o Parfor.

Não é uma contradição em si, em virtude da real necessidade de massificar a formação superior de professores através de cursos aligeirados e em exercício. Sobretudo, quando a

[118] Conforme o relatório de gestão do Parfor/UFPA (2013), "O Termo de Referencia é o documento que informa a CAPES como o PARFOR, em sua esfera acadêmico-institucional, pretende aplicar o recurso destinado ao seu funcionamento. Essas informações sugerem a forma como o Plano terá suas despesas cobertas nas rubricas de gestão orçamentária" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 71-2).

intenção é atender à demanda por professores de nível superior nas regiões de difícil acesso e com desenvolvimento atrasado das forças produtivas. Aproveita-se para formar a capacidade de resiliência nos professores para atuarem em condições adversas e em áreas longínquas. Conforme relata um dos professores formadores sobre um aluno do Parfor:

> Me sinto orgulhoso. Primeiro porque é um trabalho feito com o aluno do Parfor, que em geral tem uma preocupação e objetivos específicos, por estarem muito tempo na docência e eu também prezo alunos do Parfor por conta do sacrifício que todos fazem por estar no período intervalar participando das disciplinas. Por outro lado, por conta da história de vida do Raimundo, que foi um peão, mas é amante da história – tem os filhos com nomes de deuses, Apolo e Artemis. O Parfor veio para encaixar na vontade dele de fazer um curso superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017, p. 1)

O professor pesquisador foi orientador de um trabalho de conclusão de curso premiado pela Fundação Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, que recebeu oficialmente a certificação de "comunidade quilombola". O professor cursista relata suas dificuldades em cursar o Parfor: "Quando fui estudar em Bragança já tinha certeza do que eu queria defender no meu trabalho: cultura africana! Não tinha recursos, fiz pela vontade, saía da sala de aula e ia embora para a comunidade, de bicicleta, a pé, de carona" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017, p. 1).

Primeiramente, salientamos que o Parfor é um programa que tem um amplo apoio da opinião pública de massas, por ser uma política focalizada na formação de professores que atuam nas diversas e distantes regiões do país. Por isso, torna-se um programa de ação articulada que implementa as recomendações dos organismos internacionais, mas muito complicado de submeter à crítica.

No entanto, em análise para além das aparências fenomênicas do cotidiano, percebemos o Parfor enquanto uma política de resiliência. Por desenvolver, conforme o relato do professor pesquisador, um conjunto de qualidades de adaptação criativa e de superação de situações dos riscos e das adversidades. Em tempos de crise, essas pessoas que desenvolvem esse tipo de capacidade tornam-se mais produtivas e mais fáceis de obter o consenso passivo para a coesão social, sendo menos questionadoras das relações de exploração e das desigualdades sociais.

Os professores que passam pelo sacrifício da formação do Parfor não só se tornam resistentes às adversidades como superam e aprendem a lidar com situações de choque enquanto um desenvolvimento "positivo" do ser humano. Esses professores aprendem a ser resilientes, e ensinam, treinam e aperfeiçoam essa capacidade ao longo da vida.

Os professores formadores e os cursistas vinculados ao Parfor são educados pelo Estado para atuar enquanto intelectuais determinantes na conformação das classes subalternas e da manutenção da hegemonia burguesa. Atuando como intelectuais mesmo sem saber, esses professores exercem funções subalternas da hegemonia social e do governo político na obtenção do consenso passivo e do equilíbrio da hegemonia (GRAMSCI, 2016). No entanto, essa atuação não ocorre sem as contradições das lutas de classes e dos professores enquanto fração da classe trabalhadora, que resistem organizadamente (ou não) às dificuldades da educação pública nestes tempos sombrios de hegemonia neoliberal.

Essa submissão da UFPA à lógica concorrencial se dá em virtude de a gestão do Parfor buscar captar cada vez mais recursos públicos para a instituição que sofre as mesmas dificuldades que as demais IPES. Essa lógica, na essência, reflete a crise a que as universidades públicas foram submetidas ao longo das duas últimas décadas de avanço neoliberal no Brasil. A crise faz com que as universidades se tornem instituições resilientes também, conforme destaca Márcio Nascimento, coordenador geral do Parfor/UFPA:

> Um programa que consegue formar mais de 5 mil professores em exercício em tantos cursos e municípios nesse período, configura um passo gigantesco em direção à Meta 15 do PNE (Plano Nacional de Educação). Certos cursos formaram mais alunos do que em toda a sua história. Isso é a Interiorização da Interiorização da UFPA. (NASCIMENTO apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017, p. 2)

A fala do coordenador geral ao exaltar a formação de mais de 5 mil professores é louvável. No entanto, confrontar esses dados com os cursos regulares e programas permanentes da universidade apenas reflete a crise na qual a universidade está imersa, em que um programa emergencial tem melhores êxitos que as atividades regulares.

Isso não é algo para comemorarmos, mas para lamentarmos ou ficarmos bastante preocupados. Porque esses dados refletem uma tendência à perpetuação de programas emergenciais e à extinção de programas regulares com os cortes de verbas ou transferências para programas emergenciais “eficazes”.

Essa lógica extermina atividades próprias da vida universitária, como ensino, pesquisa e extensão. A concepção de universidade termina subvertida e submetida à lógica da concorrência generalizada, conformando a privatização de novo tipo e legitimando a desresponsabilização do Estado brasileiro pelo financiamento como um todo da educação em instituições públicas.

Essa submissão das universidades é intrínseca à nova razão do mundo e conta com a cumplicidade consciente dos seus agentes políticos e sociais que atuam como intelectuais

orgânicos da nova pedagogia da hegemonia. Tal cumplicidade interfere diretamente no controle do trabalho docente dos professores formadores e reforça o amoldamento de conduta resiliente dos professores cursistas.

4.7.2.3 Trabalho Docente no Parfor/UFPA

Submetemos à crítica a retórica de "modernização" da formação docente, a partir das contrarreformas do Estado e da educação, tratada ao longo deste estudo, que almeja centralmente a conformação e a centralização do controle do trabalho docente, tanto do ensino superior, quanto da educação básica.

Essa conformação e essa centralização do trabalho docente visam intensificar a produtividade do professor formador e subordinar a formação dos docentes às novas condições do mercado de trabalho adequados à capacitação do novo capital humano difundido pela ideologia da empregabilidade através de normatividades antagônicas: bem-sucedidos e fracassados, vencedores e vencidos, indivíduos insuficientes, improdutivos e indivíduos eficazes e excelentes.

Para a suposta modernização, é importante que o professor internalize essa ideologia da empregabilidade para a conformação de uma nova cidadania ativa visando à legitimação social das contrarreformas educacionais implementadas e da lógica da "realização de si mesmo" (à "procura individual da felicidade"). No entanto, o que se percebe é a ideologia da empregabilidade conformada enquanto uma normatividade de efeitos negativos, desintegrando a promessa integradora (GENTILLI, 2005b) ou da "depressão generalizada" (DARDOT; LAVAL, 2016).

A preocupação dos aparelhos de hegemonia do capital é com a formação do sujeito resignado (doença da responsabilidade) e improdutivo, por meio desses efeitos negativos. Para tanto, é necessário que o sujeito neoliberal seja previdente, o que significa que ele deve assumir os riscos continuamente e buscar permanentemente a capitalização pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa previdência é que torna o trabalho docente um importante mecanismo de formação da capacidade de resiliência. Neste sentido, o trabalho docente no Parfor precisa ser controlado para não formar o sujeito resignado ou resistente. Esse controle é descentralizado pelas instituições "parceiras", que podem estabelecer regulamentações próprias, seguindo as diretrizes gerais já estabelecidas pela "nova" CAPES.

O trabalho docente no Parfor/UFPA está regulamentado pela Instrução Normativa nº 02, de 06 de junho de 2011. A lotação dos docentes é realizada pelas IES, após os coordenadores locais terem encaminhado a lista da oferta de turmas conforme o fluxo curricular previsto no PPC. Esses coordenadores também podem indicar para as IES docentes que atendam aos pré-requisitos exigidos pela "nova" CAPES para conceder bolsas aos professores formadores I e II (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013).

A lotação docente realizada pelo Parfor/UFPA obedece a seguinte ordem: "1. Docentes efetivos; 2. Docentes substitutos; 3. Docentes aposentados; 4. Docentes estudantes de mestrado e doutorado; 5. Colaboradores externos à instituição" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 64).

Destacamos que as turmas referentes às disciplinas vinculadas à monografia de conclusão de curso "são compostas, no mínimo, por 05 alunos e o número máximo é definido pela Coordenação do Curso considerando o total de discentes da turma" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013, p. 65). A flexibilidade permitida é o aumento da sobrecarga do trabalho docente, mantendo estável o número de bolsas de ensino.

A "nova" CAPES disponibiliza um total de 12 bolsas por turma de TCC cadastrada no Parfor/UFPA. Já o trabalho docente realizado com a disciplina de estágio deve ser organizado por grupos de no máximo 15 professores cursistas. A quantidade de bolsas varia de acordo com a carga horária do PPC de cada curso.

Na subseção 4.5, tratamos do trabalho docente no Parfor, e explicitamos a tendência à *uberização* docente, enquanto uma tendência geral da intensificação da exploração da classe trabalhadora nestes tempos neoliberais de crise econômica e social. Nesse sentido, a bolsa do Parfor reflete o preço da força de trabalho, pela quantidade de trabalho contida em seu interior (SOUSA SOBRINHO, 2014).

A tendência à *uberização* do trabalho docente se manifesta através da propagação das políticas de bolsa para remuneração do trabalho docente. Essa política é uma das determinações desse novo estágio da exploração do trabalho, que reflete metamorfoses qualitativas das formas de controle, gerenciamento e expropriação do trabalho docente. No entanto, a UFPA estabelece um processo de prioridade para requisição do exército de reserva da força de trabalho docente, com a inclusão de professores aposentados, alunos de pós-graduação e professores externos sem qualquer vínculo com UFPA.

Em todos os casos citados de professores bolsistas, explicita-se a ausência de qualquer vínculo trabalhista, tanto com a "nova" CAPES quanto com as IES "parceiras". Esse processo de precarização e intensificação do trabalho docente é proporcionalmente inverso ao vínculo

estável com a instituição. Os professores externos têm seu trabalho muito mais controlado do que um professor efetivo.

Essa relação informal com os professores externos e com os alunos de pós-graduação exerce uma espécie de autocontrole permanente de sua produtividade e sua eficiência, em virtude da necessidade desses professores serem bem avaliados e, assim, permanecerem no quadro precário de professor do Parfor. Essa subordinação consentida muito se deve em função do suposto *status* profissional que o nível de ensino proporciona, tornando-se num fetiche do professor universitário, mesmo com a taxativa menção da ausência de qualquer vínculo com as IES "parceiras" ou a "nova" CAPES. Para a OCDE, essa é uma política exitosa em relação ao controle do trabalho docente, pois reduz os custos e seleciona os professores tidos como "excelentes", eficientes e produtivos. No entanto, essa política exitosa se consolida através de uma relação de informalidade e precariedade.

A intenção dos aparelhos de hegemonia do capital é transformar esses professores que atuam no Parfor, também, em professores resilientes, conformados já nas bases da nova razão de mundo. Prepará-los para atuarem em condições permanentes de incertezas, para que continuem a vender sua força de trabalho nessas circunstâncias precárias, configurando-se como professores *just in time* (são rapidamente trocados ou descartados conforme a necessidade ou desempenho).

Os professores formadores que atuam no Parfor exercem potencialmente a função de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia na manutenção da hegemonia burguesa e do convencimento das classes subalternas, num processo de alinhamento ao novo *habitus* do campo profissional (AZEVÊDO, 2005). Tendo consciência disso ou não.

Por fim, ressaltamos o Parfor enquanto o maior expoente das atuais políticas de formação de professores, implementadas com relativa eficácia no processo de (con)formação de docentes resilientes, disciplinando a força de trabalho através da construção do perfil de "professor protagonista", adaptado às políticas neoliberais nesses primeiros anos do século XXI.

Configura-se, assim, um dos processos de subsunção real do trabalho docente, sem esquecer o processo histórico de constituição dos trabalhadores da educação como uma importante força política na luta de resistência aos ataques das contrarreformas neoliberais. Conforme Miranda (2011), os professores, enquanto atores sociais, têm travado embates contra o Estado, principalmente nos momentos de radicalização da luta de classes, as greves.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar as políticas de formação de professores, sobretudo, o Parfor, em seu processo para conformar professores resilientes à nova razão neoliberal, à luz das metamorfoses ocorridas na aparelhagem estatal no mundo do trabalho e nas políticas educacionais no campo da formação de professores no Brasil.

O estudo investigou as mediações existentes entre os nexos e as determinações das políticas de formação de professores contemporânea e o processo de mundialização da educação, fazendo uma digressão do processo histórico de desenvolvimento das políticas educacionais no contexto brasileiro. Percebemos que o processo de valorização da formação e do protagonismo docente trata-se, na verdade, de um discurso para conformar os professores enquanto intelectuais da nova pedagogia sob a consigna de "professores eficazes".

Nesse sentido, foi possível descortinar o que está por detrás dessa política no momento em que constatamos recomendações expressas em documentos dos aparelhos de hegemonia do capital, com ênfase para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Organismos internacionais como a OCDE cumprem o papel determinante de intelectuais orgânicos do capital, por meio tanto da edificação de consensos da visão de mundo e do programa político pela organização e pelos governos, quanto de um conjunto de "pressão por pares" que garantem os interesses e a aplicação da estratégia das grandes multinacionais, do sistema financeiro e dos Estados imperialistas.

No tocante às políticas educacionais, o governo brasileiro mantém uma convergência com as recomendações da OCDE, numa espécie de subalternidade consentida que se reflete na agenda das políticas de formação de professores, consolidando as medidas da contrarreforma da educação e da aparelhagem estatal.

As análises conjunturais apontaram para um complexo quadro de crise estrutural do capitalismo, que teve origem na crise profunda instalada na década de 1970, em virtude do declínio do regime de acumulação fordista e da culpabilização do Estado burocratizado de bem-estar social e culminou com a grande virada neoliberal. Nesse contexto, a educação foi subordinada à nova razão neoliberal, que revela as mudanças significativas no modo de produção e de gestão do Estado frente à mundialização do capital.

Esse processo de adaptação à nova razão neoliberal exigiu um novo tipo de professor que internalizasse os ideários da nova pedagogia da hegemonia, promovendo uma nova forma de privatização por dentro da escola, através da influência dos conteúdos, dos procedimentos, da organização, do controle e das relações de poder que internalizam a lógica dos princípios

do mercado, da concorrência e da competitividade. Segundo Laval (2004), reforça a mercantilização da educação, do conhecimento, da aprendizagem e amplia as desigualdades culturais, sociais e econômicas.

Observamos o novo papel gerencial que o Estado educador cumpre na sociedade contemporânea de conformar o consenso ativo e passivo dos trabalhadores da educação através dos novos aparelhos de hegemonia da nova pedagogia como o Todos Pela Educação, a "nova" CAPES e os Fóruns de formação docente.

Analisamos com mais ênfase o papel da CAPES enquanto aparelho de hegemonia no processo de regulação da formação de professores para a obtenção do consenso ativo, em torno da consolidação de uma determinada concepção de mundo que coaduna com o viés neoliberal.

Esse Estado gerencial, enquanto educador, atua através das políticas descentralizadas que atendem aos preceitos dos organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, argumentando que os docentes desempenham um papel na promoção da qualidade da educação, tanto na escola como em programas mais flexíveis sediados na comunidade, e são os mediadores e catalisadores das mudanças messiânicas, principalmente através das ações como a UAB, o ProUni, o Parfor etc. Essa descentralização exige uma competição interna, revelando um tênue transformismo, de uma perspectiva democrático-progressista para o *télos* de uma economia competitiva.

Esse transformismo exigiu uma alteração também na concepção de capital humano, que incorporou a noção de "aprendizagem ao longo da vida" e teve exaltação da OCDE enquanto nova palavra de ordem. Tal noção se tornou dominante na OCDE a partir do relatório de Delors (1998). A aprendizagem ao longo da vida adquiriu o sentido de um eufemismo, com a aparência do progresso econômico, social e cultural, que se apresenta como uma novidade radical imersa no capitalismo flexível.

Verificamos que a noção de educação ao longo da vida incide sobre a formação dos professores, ultrapassando e ampliando os tempos e espaços para a (con)formação docente, em que a construção do professor adaptável em sua totalidade tornou-se uma tarefa permanente.

Nosso estudo mostrou que o relatório *Professores são importantes* (OCDE, 2006b) teve significativo impacto na consolidação da noção de aprendizagem ao longo da vida nas políticas de formação de professores no Brasil sob o mote de "atrair, desenvolver e reter professores eficazes" (OCDE, 2006b). Esses professores eficazes, em sua essência, inserem-

se entre os intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia enquanto novas estratégias de repolitização da política da nova razão de mundo.

Apontou, ainda, para um quadro de precarização das condições de trabalho docente e de intensificação da jornada de trabalho, tanto de ordem intensiva quanto extensiva (MONTE, 2010). Reflexo da política de remuneração docente pela política de bolsas, que possibilitou flexibilidade aos docentes que atuam no Parfor.

Essa flexibilidade se refere ao atendimento e à seleção dos discentes, à organização modular do tempo do curso e à complexidade dos espaços para realização da formação, para além dos *campi* universitários, configurando-se como um fetiche, ao argumentar que o Parfor visa elevar a qualidade da formação dos professores da rede básica.

Essa flexibilidade vem a ser, na verdade, a fragmentação da categoria docente entre inúmeros atores sociais e/ou "parceiros", desmobilizando os professores e reduzindo os valores de sua força de trabalho a curto prazo. A longo prazo, subtrai os nexos entre ensino, pesquisa e extensão da formação de professores e forja a formação dos professores resilientes.

Isso, na prática, significa uma das tendências, a simplificação do trabalho docente e da precarização da formação dos professores da rede pública de ensino. Para os aparelhos de hegemonia do capital, ações de formação como o Parfor, tornam-se eficiente e eficaz na conformação do professor, em virtude da desqualificação, já no seu processo de formação, por isso, a necessidade de uma formação ao longo da vida.

Portanto, as atuais políticas de formação de professores, implementadas durante os governos do PT, intensificaram a flexibilização e a precarização das funções docentes através desses programas semelhantes ao Parfor que remuneram o trabalho docente por meio de bolsas. Nesse sentido, a bolsa do Parfor equivale ao preço da força de trabalho, pela quantidade de trabalho contida em seu interior (SOUSA SOBRINHO, 2014).

Essa forma de remuneração está inserida na lógica da produtividade e da eficiência em que as Instituições "parceiras" do Parfor "aproveitam" o quadro de docentes existentes para intensificar o trabalho docente universitário em troca de um adicional em seus salários em forma de bolsa de ensino como prestadores de serviço, o que dispensou a contratação de novos professores através de concursos públicos.

O Parfor representou uma inflexão das políticas de formação de professores, que corrobora a contrarreforma neoliberal da formação docente regulada pela "nova" CAPES. Essa inflexão é desenvolvida pelos programas focalizados que reforçam as ações descentralizadas e sem o caráter universal. Esse reforço coaduna com os princípios da nova

razão neoliberal, quais sejam: individualismo, competitividade, concorrência, produtividade, eficiência e eficácia.

Tais princípios são pautados pelo pragmatismo e pela instrumentalização da formação de professores, a partir das insígnias da contrarreforma neoliberal do Estado e da educação superior, que atendem às recomendações políticas e às ideologias dos organismos internacionais (formação em serviço, educação a distância, pedagogia do "aprender a aprender", educação ao longo da vida).

Essas políticas e ideologias exigidas pela OCDE almejam consolidar os professores enquanto intelectuais orgânicos indispensáveis à conformação da coesão social e da formação de cidadãos resilientes. Portanto, os laureados professores protagonistas são um ponto essencial para o consentimento a favor da contrarreforma da educação superior e das políticas de formação de professores (Parfor e UAB) atrelados ao gerencialismo que dissemina um conformismo ao neoliberalismo.

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

Esse eufemismo encobre a concepção mercadológica que interfere diretamente no funcionamento das IES públicas com a finalidade de reduzir os gastos públicos com o ensino superior, golpeando, por um lado, os mecanismos de mobilizações coletivas construídas no interior das universidades públicas e, por outro lado, subordinando a produção do conhecimento às grandes corporações e aos ditames da burguesia de serviços. Nossos argumentos até aqui confirmam nossa hipótese de estudo.

Nossa hipótese de estudo abrangeu a configuração do Parfor enquanto política de resiliência que visa à formação de um professor de novo tipo conformado à nova razão neoliberal. Trata-se do professor resiliente. No entanto, percebemos a necessidade de confrontar os dados expostos ao longo do estudo com os dados empíricos dos sujeitos da resiliência, os professores cursistas. Além de submeter à crítica os novos documentos dos aparelhos de hegemonia do capital, que anunciam a capacidade de resiliência como uma das características a ser priorizada nos estudantes e docentes dos países subalternizados e/ou em crise econômica e social.

A resiliência é uma capacidade imperiosa nestes tempos neoliberais, em virtude das profundas crises, como a ambiental, a humanitária, a social e a econômica, na sociedade

contemporânea. Segundo a Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o número de pessoas refugiadas passou de 65,6 milhões em 2016, em virtude dos conflitos, da guerra e/ou da fome, sendo metade crianças (AGÊNCIA, 2017). Esses dados, sem dúvida, justificam a necessidade de formação de sujeitos resilientes às agruras e riscos da sociedade. Por isso a preocupação dos aparelhos coletivos do capital para a manutenção da hegemonia global.

Nesse sentido, a alternativa encontrada pelos aparelhos de hegemonia foi a de responsabilizar os indivíduos pelos seus sucessos e insucessos. Essa responsabilização hipervaloriza o individualismo e culpabiliza os professores, fortalecendo uma concepção de universidade e de formação de professores de tipo resiliente, heterônoma, centrada no ensino e em uma formação para a pedagogia do "aprender a aprender", sob as determinações da nova razão do mundo.

A resiliência, nesse contexto de crise generalizada, transfigura-se no amoldamento da formação e da força de trabalho docente que participa do Parfor, a partir da construção do perfil do "professor protagonista", que deve contribuir para a diminuição dos focos de resistência e das reivindicações coletivas das classes subalternas.

Acreditamos ser o Parfor uma política eficiente na obtenção do consenso ativo das classes subalternas, que se materializa no processo de certificação em massa de professores (em exercício, em nível de graduação, de pós-graduação e em educação a distância), conformando-os em sujeitos resilientes à nova razão neoliberal.

O Parfor se constitui como uma tendência na política de formação de professores que valoriza o aspecto individual do trabalho docente, enquanto a naturalização dos "bicos" se torna cada vez mais comum nessa carreira (MONTE, 2010). Essa tendência torna-se uma ameaça constante às universidades públicas e à qualidade de formação de professores socialmente referenciada.

Concluimos, evidenciando a eficácia momentânea das políticas de formação de professores pelos governos do PT na (con)formação de docentes resilientes que disciplinam a força de trabalho com a construção do perfil de "professor protagonista". Essa conformação docente, arquitetada pelos governos do PT, é uma das determinações de sustentação do projeto de poder e dos interesses econômico-sociais da burocracia política que esteve à frente do partido e dos 13 anos de governos de colaboração de classes e da produção de consenso que conformou de um modo de pensar o mundo subalterno.

Esse projeto de colaboração de classes transformou-se num dos principais responsáveis pela inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho e ao capital-imperialismo hegemonizado pelo sistema financeiro globalizado. Em contraposição a

esse projeto de colaboração de classes, torna-se imperioso recolocar o debate sobre a função social da escola, do trabalho docente e da dimensão política da formação docente.

Esta pesquisa cumpre a finalidade, dentro das limitações de um trabalho acadêmico-científico, de instrumentalizar aqueles que lutam por uma formação de professores socialmente referenciada nos interesses das classes subalternas e combatem o desenvolvimento de programas emergenciais nos cursos de graduação de formação de professores no interior das Universidades públicas, pois esses programas emergenciais impulsionam à precarização e à intensificação do trabalho docente, além de colocar os professores como "bode expiatório" pelo déficit de qualidade do ensino e pelo pífio desenvolvimento econômico, social e cultural do povo brasileiro.

Esta instrumentalização perpassa a organização dos docentes em direção contrária aos que pretendem sua alienação e desenvolvimento de perfil de resiliência acrítica. Nesse sentido, consideramos ser necessário seguir com as pesquisas e os estudos sobre: a contrarreforma da educação, os seus impactos nas políticas de formação de professores e o aprofundamento sobre o papel intelectual orgânico coletivo neoliberal da OCDE nas políticas educacionais e de formação docente.

Tais estudos podem contribuir para se chegar ao "caroço" racional dos interesses que permeiam a formação de professores e da educação do conjunto da classe trabalhadora, para confrontá-lo com um novo projeto de educação. Projeto este que esteja subordinado aos nexos e às determinações para a compreensão e a transformação social, política e econômica. Conforme sintetizado brilhantemente por Rosa Luxemburgo, "onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres".

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costek. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. Passa Palavra, 2017. Disponível em: <http://passapalavra.info/2017/02/110685>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>. Acesso em: 10 ago. 2017.

AGÊNCIA da ONU para Refugiados. **Tendências Globais sobre refugiados e outras populações de interesse do ACNUR**. (2017). Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. School Accountability no Brazil: Experiências e Dificuldades, **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 38, n. 3, jun./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v28n3/a05v28n3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil, **Revista Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/samantha/Desktop/Corretora%20Clara/Dissertação%20Final%2001.06.17.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira. São Paulo: Sundermann, 2015.

_____. **Uma nota sobre o lugar do Brasil no mundo em perspectiva histórica**. Esquerda online, 2016. Disponível em**:** <http://blog.esquerdaonline.com/?p=7760>. Acesso em: 10 ago. 2017.

AZEVÊDO, Maria da Conceição. **O trabalho do professor formador**: o caso de uma professora formadora em uma universidade no interior da Amazônia. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BARBOSA, Antônio José. Implementação do plano decenal e a participação da sociedade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias de Mobilização**: Educação para Todos/Todos pela Educação. Brasília: MEC/UNICEF, 1994.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 – especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. A educação a distância no discurso da "democratização", **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 6, p. 43-55, 2011.

BARROS, Daniel. O que o Brasil pode ganhar ao se aproximar da OCDE. Entrevista com José Angel Gurría, **Revista Exame**, São Paulo, 26 jun. 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/o-que-o-brasil-pode-ganhar-ao-se-aproximar-da-ocde/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BARROS, Roberto Della Santa. **Lutas sociais, neoliberalismo e limites democráticos no Brasil**: gênese, formação e perspectiva da campanha (inter)nacional contra a ALCA (1998-2003). 2007. 321p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.

BATISTA, Paulo Nogueira. **A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

BIBLIOTECA Digital de Teses e Dissertações. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia. BDTD, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BIEBER, Tonia; MARTENS, Kerstin. The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US, **European Journal of Education**, v. 46, n. 1, part. I, 2011.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 1998. 291f. Tese (Doutorado em Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

BOSI, Antônio de Pádua. Avaliação, carreira e trabalho docente no ensino superior público: para onde vamos?, **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 5, n. 10, p. 1-16, set. 2010.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRANCO, Mariana. **Brasil não deve se tornar membro pleno da OCDE, dizem especialistas**. Brasília: EBC Agência Brasil, Economia, 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-06/brasil-nao-deve-se-tornar-membro-pleno-da-ocde-dizem-especialistas>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Banco de Teses e Dissertações**. Brasília: CAPES, 2016a. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Capes, CNE e ForGRAD realizam abertura do 1º Encontro do Life**. 2014a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7241:representantes-da-capes-cne-e-forgrad-realizam-abertura-do-1-encontro-do-life> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital nº 02/2009.** Brasília, 25 de setembro de 2009a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão do Parfor 2009-2013.** Brasília: CAPES, DEB, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 019/2013**. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_019_2013_Prodocencia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior. **Edital nº 61/2013.** Brasília: CAPES, 2013c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior. Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013d. Seção 1, p. 25. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 2010a. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Brasília: CAPES, 2017a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20042017-Portaria-82-REGULAMENTO-DO-PROGRAMA-PARFOR.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 119, de 9 de julho de 2010. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2010b. Seção 1, p. 13. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria119_062010_Prodocencia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014.** Brasília: CAPES, 2014b, v. I. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da DEB 2009-2014.** Brasília: CAPES, 2014c, v. II. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto 5.205, de 14 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília: Presidência da República, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Presidência da República, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: 2010d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010**. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Brasília: Presidência da República, 2010e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7423.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011**. Altera o Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, o Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7568.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.692, de 2 de Março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm#art7>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003.** Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010.** Brasília: IBGE, 2010f. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resolução nº 02, de 21 de junho de 2016**. Brasília: IBGE, 2016c. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/resolucao_02_2016.shtm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 2015**. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=13286960> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Talis**. Brasília: INEP, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pesquisa-talis>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Brasília: INEP, 2017d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – 2009**. Brasília: INEP, 2009c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – 2010**. Brasília: INEP, 2010g. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – 2011.** Brasília: INEP, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – 2012**. Brasília: INEP, 2012b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – 2013**. Brasília: INEP, 2013e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – 2014**. Brasília: INEP, 2014d Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1994a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8958.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 10.712, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, Presidência da República, 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Instituiu o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituiu o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, Presidência da República, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, Presidência da República, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, Presidência da República: 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Brasília: Presidência da República, 2010h. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei 12.695, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Presidência da República: 2013f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2014e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n^{os} 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de

23 de março de 1999. Brasília: Presidência da República, 2014f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^{o} 5.452, de 1^{º} de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Presidência da República, 2017e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Abertas 114,8 mil vagas em cursos de formação continuada**. Brasília: MEC, 2017f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 28, de 10 de junho de 2010**. Brasília: MEC, CAPES, 2010i. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Prodocencia28_2010.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 30, de 4 de junho de 2013**. Brasília: MEC, CAPES, 2013g. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_030_2013_PARFOR-IES-Privadas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Plano Nacional de Formação dos Professores da educação básica** – Parfor presencial – Manual operativo. Brasília: MEC, CAPES, 2014g. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1998a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 11/2006**. PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/edital_011_2006.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **FNDE define valor das bolsas em programas de formação de professores**. Brasília: MEC, 2017g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/215-noticias/568057805/7594-sp-206808849?Itemid=164>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de ações articuladas (PAR)**: orientações para a elaboração do plano do município. Brasília: MEC, FNDE, 2013h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9435-guia-pratico-acoes-par2011-2014-nov&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010**. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE. Brasília: MEC, FNDE, 2010j. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000013&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PAR e Simec.** Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/simec>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 03, de 11 de março de 2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília: MEC, 2003c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda

Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: MEC, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 09, de 6 de agosto de 2001**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 67, de 11 de março de 2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2003d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001.** Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PISA 2000:** Relatório Nacional**.** Brasília: MEC 2001d. Disponível em: <www.oei.es/historico/quipu/brasil/pisa2000.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 609, de 20 de maio de 2008**. Aprova o Regimento Interno da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: MEC, 2008d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/REGIMENTO_INTERNO_01-05_VFINAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC, 2007f. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. 2015c. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Licenciatura** – Apresentação. Brasília: MEC, 2017h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>. Acesso em: 10 ago. 2017e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: MEC, 2009g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2009h. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-883-DiretrizesForunsEstaduais.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE nº 49, de 29 de dezembro, de 2006**. Brasília: MEC, 2006d. Disponível em: <http://cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_49_FNDE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 02, de 30 de janeiro 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012d. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/resolucao_dcn_ensino _medio.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação de Professores em Exercício**. Brasília: MEC, SEED, 2017i. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC, SEB, 2005d. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012809.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. 2007g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão:** Orçamentário e Financeiro. Brasília: MEC, 2008e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2712-seb-mec-relatorio-de-gestao-tcu-30-04-09&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília: MEC, SEF, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do formador: módulo I. 2001. Brasília: MEC, SEF, 2001f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório de Gestão Financeira do Exercício de 2001.** Brasília: MEC, SEF, 2001f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Parecer CNE nº 776, de 3 de dezembro de 1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC/SETEC, 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla _superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação**. Simpósio Estratégias de Mobilização**: Educação para Todos/Todos pela Educação. Brasília, MEC/UNICEF, 1994b. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Estrat%C3%A9gias-de-mobiliza%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Faça sua Parte**. 2008f. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/todospelaeducacao>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997**. Brasília: MEC/SESu, 1997d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Assuntos Internacionais. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**: o histórico da OCDE e a recente aproximação entre o Brasil e o organismo internacional. Brasília: MF, SAIN, 2017j. Disponível em: <http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Programa de trabalho Brasil-OCDE 2016-2017**. Brasília: MRE, 2015d. Disponível em: <http://blog.itamaraty.gov.br/62-ocde/176-programa-de-trabalho-brasil-ocde-2016-17>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014h. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Portal de Convênios. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Portaria Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para execução do estabelecido no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, revoga a Portaria Interministerial nº 507/MP/MF/CGU, de 24 de novembro de 2011 e dá outras providências. Brasília: MP, 2016d. Disponível em: <http://portal.convenios.gov.br/legislacao/portarias/portaria-interministerial-n-424-de-30-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Portal de Periódicos**. Brasília: CAPES/MEC, 2017k. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Proformação** – Programa de Formação de Professores em Exercício. 1999b. Disponível em: <download.inep.gov.br/download/cibec/pce/1999/proformacao_minde.doc> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 370/1996**. Estabelece que a autonomia universitária será definida na forma da Lei. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14735>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 8.039, de 2010.** Altera a Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, para disciplinar a ação civil pública de responsabilidade educacional, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010k. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/832400.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. **Seja um professor**. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. (2017l) Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os Primeiros Passos da Reforma Gerencial do Estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d'Incao. 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.Passos.Reforma.Gerencial.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRITO NETO, Anibal Correia. A política de massificação da formação docente no Brasil sob a gestão do partido dos trabalhadores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., Cidade do México, 2016. **Anais**. México: La Universidad Pedagógica Nacional de México, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/1s2017/Banco_mundial_e_o_ensino_na_america_latina.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações, **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, dez. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil, **Revista Aurora,** ano II, n. 3, dez. 2008.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000296.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CARTA CAPITAL. **Oxfam**: Em 2016, 1% mais ricos terão mais dinheiro que o resto do mundo. Publicação: 19 jan. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/oxfam-em-2016-1-mais-ricos-terao-mais-dinheiro-que-resto-do-mundo-8807.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

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

CHAGAS, Eduardo. O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto, **Revista Síntese de Filosofia**, v. 38, n. 120, 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. (Org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 191-229.

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

COHEN, Libby. The Education of the Handicapped Adolescent – Integration in the School Center for Educational Research and Innovation Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1981. In: Journal of Teacher Education. Sage Journals. Publicação: 1º jan. 1982. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248718203300116>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Programa 361**: Parfor oferece graduação para professores de todo o país. Brasília: CNTE, 21 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/a-radio-pela-educacao/11637-programa-361-parfor-oferece-graduacao-para-professores-de-todo-o-pais>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; CIBELE, Rizek (Orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO.** 2. ed. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/guiageral.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

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

DELORS, Jacques Lucien Jean. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DEMIER, Felipe. **Marxismo e Democracia**. Junho Blog. Publicação: 23 set. 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/marxismo-e-democracia/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo, **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, p.1-19, abr. 2007.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de Pesquisa. PQ/CNPq 2007-2010. Florianópolis: UFSC, 2010. mimeo.

_____. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Relatório de Pesquisa. Bolsa CNPq. Florianópolis: UFSC, 2010.

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

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais.** Campinas: ENDIPE, 2012.

_____. Rede Kipus e Reconversão Docente na América Latina e Caribe. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2009, Cascavel. **Anais**. Cascavel: UNIOESTE, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma, **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

_____. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país?, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.178-200, out. 2015.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã**. 2012. 228f. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Saúde Pública) – FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

_____. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, jan./mar. 2013.

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

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

_____. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FIGUEIREDO, Lorene. **Trabalho flexível na educação e reconversão docente**: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Política Pública e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

_____. Resenha de: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005, 312 p., **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n. 22, 2006, p. 185-189.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

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

_____. **Currículo Lattes**. 2016. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4795620Z2>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FREITAS, Rogério Gonçalves de. **L'emulazione virtuosa Ragione neoliberale e politiche educative**. 2015. 122 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Pesquisa Social) – Università Degli Studi di Napoli Federico II, Nápoles (Itália), 2015.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; CARVALHO, Áurea Costa de. O *Programme for International Student Assessment* – Pisa: reflexões de uma realidade emuladora. In: VII ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. 2016. **Anais.** Belém, Universidade Federal do Pará, maio de 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 1977. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTO, Gaudêncio; MARIA, Ciavatta (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 29-70.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. cap. 1, p. 25-54.

FURLAN, Flávia; STEFANO, Fabiane. Brasil precisa copiar os melhores para vencer na educação, **Revista Exame**, 21 jul. 2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/brasil-precisa-copiar-os-melhores-para-vencer-na-educacao/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**. Estado da Arte. Brasil: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 76-99.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

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

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

_____. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**: temas de cultura; ação católica; americanismo e fordismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, v. 4.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho docente universitário**: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. 2014. 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JIMENEZ, Susana. A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do conceito democrático. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: um novo modelo de regulação?, **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 135, p.1-10, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf >. Acesso em: 10 ago. de 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

_____. L'a-démocratie néolibérale. In: CUSSET, François; LABICA Thierry; RAULINE, Véronique (Orgs.). **Imaginaires du néolibéralisme**. Paris: La Dispute; SNÉDIT, 2016.

_____. **L'école n'est pas une entreprise:** le néo-libéralisme à assaut de l'enseignement public. Paris: Éditions La Découverte, 2003.

LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In. GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria (Orgs.). **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2010.

_____. Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação, **Trabalho e Crítica**, Niterói, n. 1, p. 16-29, set. 1999.

LEMOS, Denise. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições, **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XIX, n. 45, jan. 2010.

LENIN, Vladimir Ilicht. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Sundermann, 2005.

_____. O imperialismo, fase superior do capitalismo, **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 4, n. 01, 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9412>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano.** Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardins. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Katia Regina de Souza. **Contrarreforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da Educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais.** Caxambu: ANPED, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. A Nova Pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado, **Revista Outubro**, n. 1, 1998.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 486p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? 2007. 237p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MANCEBO, Deise. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **A cultura da Universidade pública brasileira**: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011.

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

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Wanderley (Orgs.). **Educação Básica**: Tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. O processo de produção de capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O Capital**: Livro III. Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 245p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

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

_____. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/31/olgaisesmaues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores, **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003.

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

MCGAW, Barry. Prólogo. In: OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

MEDEIROS, João Leonardo. **A economia diante do horror econômico**: uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica. Niterói: EDUFF, 2013.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação:** o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e Venezuela. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *et al*. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Wanderley (Orgs.). **Educação Básica**: Tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MELO, Marcelo Paula de; FALEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MELLO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina.** 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Joao%20Cabral%20de%20Melo%20Neto.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MÉSZÁROS, István.**Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **As lutas dos trabalhadores da educação**: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. 400p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MONTE, Emerson Duarte. **Trabalho docente na educação a distância**: a UFPA como expressão do fenômeno. 2010. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MORAES, Raquel de Almeida. O Proformação e seu modelo de educação a distância**, Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 44, p. 262-274, dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639990/7550>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social:** as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. 2007. 379f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente** – um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) na UFPA. 2012. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Entrevista concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

_____. **Educação e política no Brasil hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

_____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____**.** O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OCDE. **Accession and partner ships**. 2017a. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Avaliação da OCDE sobre o sistema de integridade da administração pública federal brasileira**: gerenciando riscos por uma administração pública mais íntegra. 2011. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/assuntos/articulacao-internacional/convencao-da-ocde/arquivos/avaliacaointegridadebrasileiraocde.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Centre for education research and innovation – CERI**. 2017b. Disponível em: <www.oecd.org/fr/sites/educeri> Acesso em: 10 ago. 2017b.

_____. Centre for Educational Research and innovation (CERI). **New Information Technologies**: a challenge for education, 1986.

_____. Centre for Educational Research and innovation (CERI). **Recurrent Education**: A Strategy for Lifelong Learning, 1973. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Ensino superior em um mundo totalmente transformado**: fazer mais com menos. 2010. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/56/36/1922428.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Estudos econômicos da OCDE Brazil**. Rio de Janeiro: FGV, 2006a.

_____. **Members and partners.** 2017c. Disponível em: <www.oecd.org/about/membersandpartners/> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **O capital humano:** como o seu conhecimento compõe a sua vida. 2007a. Disponível em: <https://www.oecd.org/insights/38435906.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades.** 2004. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **PISA 2006:** Competências em Ciências para o mundo de amanhã. v. 1. Paris, 2007b. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2006_9789264051669-pt#page11>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006b.

_____. **Relatórios Econômicos da OCDE Brasil**. 2015a. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **The indicators of education systems (INES)**. 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

OCDE. **Trabalhando pelo Brasil**. 2015b. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/Brazil%20brochure%20final%20[Port]%201%20[WEB].pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. *et al*. Plano de Ações Articuladas (PAR): a consolidação da accountability na política educacional brasileira. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais**. Recife: ANPAE, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/BeatrizAlvesDeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A Formação de Professores a Distância para a Nova Sociabilidade**: análise do "Projeto Veredas" de Minas Gerais. 2008. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; CIBELE, Rizek (Orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de.; BARROS, Vanja da Rocha Monteiro. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escola básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Wanderley (Orgs.). **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

OYAMA, Edison Riuitiro. O Negócio da educação superior: da educação-mercadoria ao capital financeiro. In: RODRIGUES José (Org.). **A universidade brasileira rumo à nova América**: pós-modernismo, shopping center e educação superior. Niterói: Eduff, 2012. p. 79-116.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará. **Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará**. 2009. Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/PARFOR_Pa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 01, de 24 de setembro de 2012. Estabelece condições e procedimentos para reoferta de atividades curriculares dos cursos do PARFOR-PA. **Diário Oficial,** nº 32247 de 24 set. 2012. Belém, 2012. Disponível em: <http://www.parfor.ufpa.br/legislacao/Resolução%20Reoferta%20PARFOR.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PAULANI, Leda Maria. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil, **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, 2009.

_____. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE**: uma visão brasileira. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. (Coleção Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco)

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Prefácio. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

REUTERS. **Brasil apresenta pedido formal para aderir à OCDE**. Publicação: 30 maio 2017. Disponível em: <http://br.reuters.com/article/businessNews/idBRKBN18Q2QC-OBRBS>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RIGOLIN, Camila Carneiro Dias; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A produção de conhecimento institucionalizado nos *think tanks* brasileiros: ciência, tecnologia e inovação segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (1995-2010), **Universitas Humanística**, n. 76, p. 393-418, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, José. A universidade rumo à Nova América: um simulacro pós-moderno e a mercantilização da educação superior. In: RODRIGUES, José (Org.). **A universidade brasileira rumo à nova América**: pós-modernismo, shopping center e educação superior. Niterói: Eduff, 2012.

_____. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. "Vamos ganhar dinheiro à beça": farsa e tragédia na política do governo Lula para a Educação Superior, **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIX, n. 45, jan. 2010.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio (Orgs.). **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório. Comissão: Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores:** as concepções do capitalismo e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

_____. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Cadernos Sísifo 4. Lisboa: Educa, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de Padronização do Currículo e da formação de professores no Brasil, **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

SCRIPTORI, Carmen Campoy; BORGES JUNIOR, Jair Fortunato. Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 431-448, 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Avaliação defensiva no modelo CAPES de avaliar: é possível conciliar avaliação educativa com processos de controle e regulação do Estado?, **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 1, Florianópolis, 2006. p. 49-88.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Educação superior brasileira – São Paulo – 1991/4. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLLO, Jaime (Orgs.). **Educação superior brasileira 1991-2004.** Brasília: MEC, INEP, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente, **Revista Trabalho e Educação**, v.13, n. 2, ago./dez. 2004.

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

SHIROMA, Eneida Oto; BRITO NETO, Anibal Correia. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores, **Revista Movimento**, PPGED/UFF, Niterói, n. 2, p. 1-25, 2015.

SHIROMA Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma, **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Maria Cristina. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente, **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1 p. 31-44, jan./jun. 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de Estado à agência de empresariamento do ensino superior. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da Educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao Povo Brasileiro**. 2002. Disponível em: <http://www.enfpt.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Carta-aberta-ao-povo-brasileiro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira, **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIX, n. 45, jan. 2010.
SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana, **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 12 n. 1 p. 41-49 jan./jun. 2009.

SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira de. **O conceito de classe em O Capital:** o professor como proletário em Marx. 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA, Thaís Rabello. **(Con)formando Professores Eficazes**: a relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

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

STREECK, Wolfgang. **Tempo guadagnato**: La crisi in cui versa il capitalismo democratico. Milão: Editora Feltrinelli, 2013.

TAKAHASHI, Fábio. Ensino médio é o elo frágil da educação, diz ministro. **Folha de São Paulo**. Educação. São Paulo, 16 de março de 2008. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2008/03/26/15/#> Acesso em: 10 ago. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores, **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

UM BOM PROFESSOR, um bom começo. Produção de Todos pela Educação. Publicação: 12 abr. 2011. 1 vídeo. 1 min. Cor. Brasília: TPE, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>. Acesso em: ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Instrução Normativa PARFOR/UFPA nº 002, de 06 de junho de 2011**. Institui normas e procedimentos acerca da lotação de docentes para exercer atividades de ensino nos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pará por meio do PARFOR. Belém, 2011. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20002%20PARFOR%20UFPA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Mais de 6 mil alunos do Parfor participam da etapa intensiva de julho. **Boletim Informativo Parfor/UFPA**. Edição 28, jul. 2017. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/images/slideshow/2017/InformativoJulho2017/Informativo_Julho2017.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Relatório de Gestão Parfor/UFPA 2009 – 2013**. Belém, 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RelatorioFinal4anos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

UNESCO. **Modelos innovadores en la formación inicial docente:** una aposta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

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

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos**. (2015). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VARELA, Raquel. Estado social, assistência social e precariedade laboral em Portugal (1974-2015), **Serviço Social**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 411-454, jul./dez. 2015.

WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. Apresentação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEINBERG, Monica. Medir para avançar rápido, **Revista Veja**, 06/08/2008. Disponível em: <http://metodosupera.com.br/medir-para-avancar-rapido/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

WORLD ECONOMIC FORUM. Special Report: Building National Resilience to Global Risks. In: **Global Risks 2013**. Eighth Edition, 2013. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalRisks_Report_2013.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

APÊNDICE 1: Pólos, cursos ofertados, turmas implantadas e finalizadas, alunos matriculados egressos pelo Parfor - 2009 a 2013

Pólos	Nome do Curso	Ano de Implantação	Turmas Implantadas	Turmas Finalizadas	Alunos Matriculados	
					Ingressos	Egressos
1. Abaetetuba	Letras - Língua Portuguesa	2009	1	1	39	22
	Matemática			Andamento	29	Nenhum
	Pedagogia			1	39	28
	Ciências Naturais	2010	1	1	39	35
	Ciências Sociais			Andamento	39	Nenhum
	Educação Física				40	
	Geografia			1	37	25
	História			Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Inglesa				40	
	Pedagogia				40	
	Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	História	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Espanhola				40	
	Pedagogia				40	
	Letras - Língua Portuguesa	2013	1	Andamento	40	
	Pedagogia		2		40	
		Total	**17**	**4**	**622**	**110**
2. Acará	Matemática	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				71	
		Total	**2**	**0**	**111**	**0**
3. Almeirim	Ciências Naturais	2010	1	1	27	14
	Matemática			Andamento	34	Nenhum
	Pedagogia				31	
	Artes Visuais	2011	1	Andamento	34	Nenhum
	Educação Física				40	
		Total	**5**	**1**	**166**	**14**
4. Altamira	Ciências Naturais	2010	1	1	19	15
	Geografia			Andamento	19	Nenhum
	História				40	
	Letras - Língua Portuguesa				40	

	Matemática				31	
	Pedagogia				80	
	Geografia	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				40	
	Química				18	
		Total	**9**	**1**	**327**	**15**
5. Anapu	Pedagogia	2011	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
6. Baião	Pedagogia	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa	2011		Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa	2012		Andamento	40	Nenhum
		Total	**3**	**0**	**120**	**0**
7. Barcarena	Letras - Língua Portuguesa	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Matemática				22	
	Pedagogia				76	
	Letras - Língua Espanhola	2011	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**4**	**0**	**178**	**0**
8. Belém	Ciências Naturais	2009	1	1	32	18
	Geografia			1	25	11
	Ciências Biológicas	2010	1	2	60	18
	Ciências Sociais			Andamento	34	Nenhum
	Filosofia			1	36	14
	Física			1	40	31
	Letras - Língua Espanhola			Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Inglesa				40	
	Pedagogia				160	
	Química			1	40	4
	Ciências Sociais	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				80	
	Química				35	
	Física	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens		2		80	
	Pedagogia		2		79	
	Ciências Biológicas				40	

	Ciências Naturais	2013	1	Andamento	40	Nenhum
	Filosofia				40	
	Física				40	
	Geografia				40	
	Letras - Língua Portuguesa		2		40	
	Matemática				40	
	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens		1		40	
		Total	**26**	**7**	**1.181**	**96**
9. Benevides	Língua Portuguesa	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				35	
		Total	**2**	**0**	**75**	**0**
10. Bragança	Ciências Naturais	2009	1	1	36	25
	História			Andamento	27	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				32	
	Matemática				37	
	Ciências Naturais	2010	1	1	31	23
	Educação Física			Andamento	40	Nenhum
	História				80	
	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Matemática				34	
	Pedagogia				120	
	Filosofia	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Física				35	
	Matemática				25	
	Pedagogia				40	
	Ciências Sociais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	
		Total	**16**	**2**	**697**	**48**
11. Brasil Novo	Pedagogia	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
12. Breves	Ciências Biológicas	2010	1	Andamento	21	Nenhum
	Ciências Naturais			1	23	9
	Ciências Sociais			Andamento	23	Nenhum
	Geografia			1	37	19
	História			Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	

	Matemática				37	
	Pedagogia				80	
	Letras - Língua Inglesa	2011	1	Andamento	80	Nenhum
	Pedagogia				40	
	Educação Física	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Geografia	2013	2	Andamento	40	Nenhum
	Química		1		40	
		Total	**15**	**2**	**581**	**28**
13. Bujaru	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Matemática	2010	1	Andamento	26	Nenhum
	Pedagogia				80	
	Interdisciplinar em Ciências, Matemática e Linguagens	2011	1	Andamento	29	Nenhum
		Total	**4**	**0**	**175**	**0**
14. Cametá	Ciências Naturais			1	35	25
	História			Andamento	30	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa	2009	1	1	36	26
	Matemática			Andamento	37	Nenhum
	Pedagogia				36	
	História				40	
	Letras - Língua Portuguesa	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				40	
	Química				40	
	Ciências Naturais				24	
	História				80	
	Letras - Língua Inglesa	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				35	
	Pedagogia				80	
	Química				18	
	Física	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Ciências Sociais	2013	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Espanhola		2		40	
		Total	**20**	**2**	**771**	**51**
15. Canaã dos Carajás	Pedagogia	2012	1	Andamento	40	Nenhum

		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
16. Castanhal	Artes Visuais	2010	1	Andamento	30	Nenhum
	Ciências Naturais			1	22	18
	Dança			1	40	14
	Educação Física			Andamento	40	Nenhum
	Geografia				39	
	História				40	
	Letras - Língua Inglesa				40	
	Letras - Língua Portuguesa				80	
	Matemática				36	
	Pedagogia				120	
	Teatro			1	40	14
	Física	2011	1	Andamento	32	Nenhum
	Pedagogia				40	
	Música	2013	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia		2		40	
		Total	**16**	**3**	**679**	**46**
17. Capanema	Artes Visuais	2010	1	Andamento	30	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Matemática				33	
	Música				30	
	Pedagogia				80	
	Ciências Biológicas	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Dança				26	
	Educação Física				80	
	Teatro				39	
	Ciências Sociais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				40	
		Total	**11**	**0**	**478**	**0**
18. Capitão Poço	Ciências Biológicas	2010	1	Andamento	34	Nenhum
	Ciências Naturais	2011	1	Andamento	38	Nenhum
	Matemática	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**3**	**0**	**112**	**0**
19. Colares	Ciências Sociais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				40	
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**

20. Concórdia do Pará	Letras - Língua Portuguesa Pedagogia	2011	1	Andamento	40 40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**
21. Dom Eliseu	Letras Língua Portuguesa Matemática Pedagogia	2010	1	Andamento	40 31 40	Nenhum
		Total	**3**	**0**	**111**	**0**
22. Goianésia do Pará	Letras - Língua Portuguesa Matemática Pedagogia	2010	1	Andamento	40 37 40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa Pedagogia	2011	1	Andamento	40 40	Nenhum
		Total	**5**	**0**	**197**	**0**
23. Gurupá	Ciências Sociais Letras - Língua Portuguesa	2011	1	Andamento	32 40	Nenhum
	Ciências Sociais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**3**	**0**	**112**	**0**
24. Igarapé-Miri	Pedagogia	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**
25. Ipixuna do Pará	Matemática Pedagogia	2012	1	Andamento	40 40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**
26. Itaituba	Letras - Língua Inglesa Matemática	2010	1	Andamento	40 36	Nenhum
	Educação Física	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Matemática	2012	1	Andamento	23	Nenhum
		Total	**4**	**0**	**139**	**0**
27. Jacundá	Pedagogia	2010	1	Andamento	34	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**34**	**0**
28. Mãe do Rio	Ciências Naturais Letras - Língua Inglesa Pedagogia	2011	1	Andamento	40 40 40	Nenhum
	Ciências Sociais Educação Física Matemática	2012	1	Andamento	40 80 40	Nenhum

		Total	**6**	**0**	**280**	**0**
29. Marabá	Ciências Biológicas	2010	1	1	29	9
	Ciências Sociais			Andamento	28	Nenhum
	Física			1	40	10
	Geografia			Andamento	25	Nenhum
	História				40	
	Letras - Língua Inglesa				40	
	Letras - Língua Portuguesa				80	
	Matemática				34	
	Pedagogia				76	
	Educação do Campo	2011	1	Andamento	29	Nenhum
	Música				30	
	Pedagogia				40	
	Dança	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**13**	**2**	**531**	**19**
30. Medicilândia	Letras - Língua Inglesa	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
31. Moju	Artes Visuais	2010	1	Andamento	30	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**70**	**0**
32. Nova Esperança do Piriá	Geografia	2011	1	Andamento	34	Nenhum
	História				36	
	Matemática				31	
		Total	**3**	**0**	**101**	**0**
33. Novo Progresso	Ciências Naturais	2010	1	1	35	19
	Matemática			Andamento	34	Nenhum
		Total	**2**	**1**	**69**	**19**
34. Novo Repartimento	Matemática	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				40	
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**
35. Oriximiná	Música	2011	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
36. Pacajá	Matemática	2010	1	Andamento	24	Nenhum
	Pedagogia				40	
	Ciências Sociais	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				25	

		Total	**4**	**0**	**129**	**0**
37. Paragominas	Ciências Naturais	2013	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
38. Parauapebas	Pedagogia	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Física	2011	1	Andamento	29	Nenhum
	Letras - Língua Inglesa	2013	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia				40	
		Total	**4**	**0**	**149**	**0**
39. Ponta de Pedras	Pedagogia	2010	1	Andamento	36	Nenhum
	Ciências Naturais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**76**	**0**
40. Portel	Pedagogia	2011	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
41. Porto de Moz	Pedagogia	2012	1	Andamento	80	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**80**	**0**
42. Redenção	Letras - Língua Portuguesa	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Matemática				30	
		Total	**2**	**0**	**70**	**0**
43. Rurópolis	Matemática	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
44. Santana do Araguaia	Ciências Naturais	2010	1	1	22	15
		Total	**1**	**1**	**22**	**15**
45. Santarém	Teatro	2010	1	Andamento	30	Nenhum
	Dança	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Filosofia				40	
		Total	**3**	**0**	**110**	**0**
46. São Caetano de Odivelas	Ciências Biológicas	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
47. São Félix do Xingu	Pedagogia	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**40**	**0**
48. São João de Pirabas	Pedagogia	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Educação Física	2012	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**
49. São Sebastião da Boa Vista	Pedagogia	2010	1	Andamento	32	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa	2012	1	Andamento	40	Nenhum

		Total	**2**	**0**	**72**	**0**
50. Soure	Ciências Sociais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Pedagogia	2013	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**80**	**0**
51. Tailândia	Letras - Língua Portuguesa	2010	1	Andamento	40	Nenhum
	Matemática				22	
	Pedagogia				27	
	Artes Visuais	2012	1	Andamento	40	Nenhum
	Educação Física				40	
	Letras - Língua Espanhola				40	
		Total	**6**	**0**	**209**	**0**
52. Tomé-Açu	Geografia	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Pedagogia				40	
	Pedagogia	2013	1	Andamento	40	Nenhum
		Total	**4**	**0**	**160**	**0**
53. Tucumã	Matemática	2010	1	Andamento	27	Nenhum
		Total	**1**	**0**	**27**	**0**
54. Tucuruí	Ciências Sociais	2010	1	Andamento	50	Nenhum
	Filosofia			1	33	16
	Letras - Língua Inglesa			Andamento	40	Nenhum
	Artes Visuais	2011	1	Andamento	40	Nenhum
	Letras - Língua Portuguesa				40	
	Química				40	
	Ciências Biológicas	2012	1	Andamento	35	Nenhum
	História				40	
	Pedagogia				40	
		Total	**9**	**1**	**358**	**16**
55. Uruará	Pedagogia	2010	1	Andamento	37	Nenhum
	Matemática	2011	1	Andamento	27	Nenhum
		Total	**2**	**0**	**64**	**0**
		TOTAL GERAL	**261**	**27**	**10.403**	**477**

Adaptado: UFPA, 2013.