FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA DA DIPLOMAÇÃO E DA CERTIFICAÇÃO: A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NA ENCRUZILHADA

TEACHER EDUCATION AND CULTURE OF GATHERING DEGREES AND CERTIFICATES: BRAZILIAN BASIC EDUCATION AT THE CROSSROADS

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CULTURA DE LA TITULACIÓN Y DE LA CERTIFICACIÓN: LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA EN EL CRUCE DE CAMINOS

Renan Bandeirante Araújo¹
Lílian Fávaro Alegrância Iwasse²

Resumo

O presente artigo apoia-se em fontes bibliográficas, em dados empíricos e na análise documental. Resultado parcial da dissertação de mestrado defendida em abril de 2018, o texto estabelece a relação entre o processo de formação docente e os compromissos sintetizados no lema “Educação para Todos”, conforme a conferência de Incheon, realizada no ano de 2015. Discorre-se sobre a concepção de formação docente e a relevância dos percursos de aprendizagens flexíveis e aligeirados, processo cujo desenvolvimento de novas habilidades e competências ocorre em detrimento do ensino baseado no conhecimento científico. Analisa-se o modo como essas premissas norteiam as políticas públicas definidas nos Planos Nacionais de Educação dos períodos 2001-2011 e 2014-2024, bem como o fato de que o processo formativo do professor da Educação Básica ensejou a cultura da diplomação e da certificação. Demonstra-se como a busca por títulos e certificações com vistas à garantia e à permanência no emprego, como tendência, implica o distanciamento da formação concebida como preparo intelectual dos professores que atuam na Educação Básica.

Palavras-chave: Processo formativo do professor; Planos Nacionais de Educação; acúmulo de títulos.

Abstract

This article supports itself on bibliographical sources, empirical data and documental analysis. Partial result of master dissertation defended in April 2018, the text establishes the relationship between the teacher education process and the commitments synthesized in the motto ‘Education for All’, according to the Incheon Conference held in 2015. We discuss the conception of teacher education and the relevance of flexible and short-termed learning courses, a process whose development of new skills and competences occurs to the detriment of science-based education. We analyze how these

¹Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Araraquara). Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6199-1061>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9293271922485263> E-mail: renanbandeirante@gmail.com

²Mestre em Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí). Docente da Secretaria da Educação Município de Nova Esperança - PR. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3638-4718> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432731201234850> E-mail: coordlilianfavaro@gmail.com

assumptions guide the public policies defined in the National Education Plans for the periods 2001-2011 and 2014-2014, as well as the fact that the educational process of the teacher of Basic Education gave birth to the culture of gathering degrees and certificates. We demonstrate how the search for degrees and certificates with a view to guarantee and ensure the permanence in the job, as a trend, implies in the distancing of the education conceived as intellectual preparation of the teachers who work in Basic Education.

Keywords: Teacher education process; National Education Plans; accumulation of degrees.

Resumen

Este artículo se fundamenta en fuentes bibliográficas, en datos empíricos y en el análisis documental. Presenta el resultado parcial de la disertación de maestría defendida en abril de 2018, estableciendo la relación entre el proceso de formación docente y los compromisos sintetizados en el lema “Educación para Todos”, conforme la conferencia de Incheon realizada en el año de 2015. Se discurre sobre la concepción de formación docente y la relevancia de los espacios de aprendizajes flexibles apresurados, proceso cuyo desarrollo de nuevas habilidades y competencias ocurre en detrimento de la enseñanza fundamentada en el conocimiento científico. Se analiza el modo como esas premisas constituyen el eje las políticas públicas definidas en los Planos Nacionales de Educación de los períodos 2001-2011 y 2014-2024, así como el hecho de que el proceso formativo del profesor de la Educación Básica posibilitó la cultura de la titulación y de la certificación. Se demuestra como la búsqueda por títulos y certificaciones, con el objetivo de garantizar la permanencia en empleo, como tendencia, implica en el distanciamiento de la formación concebida como preparo intelectual de los profesores que actúan en la Educación Básica.

Palabras clave: Proceso formativo del profesor; Planos Nacionales de Educación; acúmulo de títulos.

Introdução

Uma das marcas indeléveis de nossa contemporaneidade é a inédita capacidade de produção, em larga escala, de uma gama variada de mercadorias. Esse processo relaciona-se à incorporação sistêmica das novas tecnologias na produção e nos setores de serviços, o que altera a composição orgânica do capital, eleva os custos de produção e pressiona para baixo a taxa média de lucro. Em resposta, o capital adota medidas como a diminuição da remuneração da força de trabalho e a apropriação de uma fatia maior do orçamento público, implicando a correlata diminuição dos investimentos em infraestrutura e políticas sociais como a educação. Forma-se, então, o ambiente social para a tempestade perfeita que combina excesso de produção, corte dos investimentos públicos, desemprego estrutural, redução da capacidade de consumo e concentração inédita da riqueza socialmente produzida (Harvey, 2004).

Marx (1968), ao revelar o segredo da mercadoria, possibilitou a compreensão dos fetiches que, emanados da produção material, perpassam o conjunto das relações sociais. Na atualidade, a aquisição acentuada de diplomas e de certificados fez a posse desses documentos se converter no critério privilegiado para mensuração das capacidades dos professores que pretendem atuar na Educação Básica, seja na condição de professores do quadro próprio do magistério (QPM), que ingressam via concurso público, seja na condição de professores temporários contratados por meio dos processos seletivos simplificados (PSS).

Logo, se a essência do que se concebe como formação é capturada pela lógica da cultura da diplomação e da certificação, processo amplamente disseminado pelos cursos na modalidade a distância, a deformação do conhecimento, impulsionada pela necessidade da posse de diplomas e de certificados, termina por convertê-los no objeto de desejo, pois esses documentos são - em tese - facilitadores do acesso ao emprego. A sua fetichização

corresponde à negação do conhecimento como componente essencial da formação social do indivíduo humano-genérico. Trata-se de um processo coerente com a tese do aprender a aprender, na medida em que, de acordo com seus pressupostos, os professores devem contribuir para o desenvolvimento das novas habilidades e competências dos alunos.

Ante o exposto, neste artigo, discutiremos como os Planos Nacionais de Educação referentes aos períodos de 2001-2011 e 2014-2024, organizados em consonância com os organismos internacionais, incentivam a disseminação desse processo. Demonstraremos que, na escola pública do século XXI, ao ofertar-se uma educação para todos, passou-se a exigir a readequação do docente ao novo formato de educação, cuja qualidade formativa é orientada pelo fetiche da diplomação e da certificação.

Os contornos dos novos parâmetros relativos à formação de professores foram sendo elaborados e aplicados gradativamente, a partir da década de 1990, quando as políticas de formação seguiam a lógica dos compromissos firmados nas conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) e a difusão dos pressupostos educacionais contidos na pedagogia do aprender a aprender. Trata-se de orientações que não só modulam, mas também definem as propostas de ensino atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a; Brasil, 2018a), a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b), o Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores (Brasil, 2018b).

Com base em uma produção bibliográfica que discorre sobre a temática e apoiados em documentos contendo dados empíricos relevantes, demonstraremos algumas facetas desse processo de diplomação e de certificação e sua relação com a política de formação de professores no Brasil. A exposição da temática, para melhor desenvolvimento da análise, está organizada em três momentos: (1) discorreremos sobre as políticas públicas que asseguraram a formação docente a partir do que dispõem a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2011 e 2014-2024, bem como os compromissos firmados nos encontros Educação para Todos (2015); (2) apresentamos o modo como a formação docente, inicial e continuada, tem sido matizada pela cultura da diplomação e da certificação; (3) problematizamos a culpabilização do professor no contexto de disseminação dos pressupostos inerentes ao lema aprender a aprender e da correlata inserção da educação nos processos típicos da lógica do mercado.

A Educação para Todos e a formação docente

A Lei de Diretrizes e Bases N.º 9.394/96 regulamenta o artigo 206 da Constituição Federal, sobretudo os incisos VII e IX, ao retomar, em seu artigo 3.º, os princípios que norteiam o ensino, e, no artigo 67, nos incisos II e IV, dispõe sobre a valorização e a formação docente (Brasil, 1996).

Posteriormente, os Planos Nacionais de Educação (PNE), relativos aos períodos de 2001-2011 e 2014-2024, estabeleceram metas para a valorização dos professores da Educação Básica por meio de ações que permitissem a melhoria de sua formação inicial e continuada. Essas metas estavam sintonizadas com as mudanças educacionais discutidas nas conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000), e, mais especificamente, na Conferência “Educação para Todos”, realizada em Incheon, em 2015, quando se firmou o compromisso com a formação de professores:

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de **educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação**. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade [...].

Além disso, é importante **que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis** e também o **reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento**, das **habilidades e das competências** adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal [...]. Também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. **Tecnologias de informação e comunicação (TIC)** devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (Unesco, 2015, p. V, grifos nossos).

Os compromissos apresentados na Conferência de Incheon (2015) abrangem todos os níveis e todas as modalidades de ensino, porém, ao apresentarem os direcionamentos metodológicos do compromisso, encontramos o esvaziamento dos conteúdos formativos e uma maior valorização das questões relacionadas aos percursos de aprendizagem flexíveis, reconhecimento de habilidades e competências, abrangendo a educação formal e informal, o uso da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na educação, a validação e a certificação do conhecimento. Essas orientações guardam relação com as políticas para a educação formuladas nos últimos anos, tal qual aparecem nos Planos Nacionais de Educação dos períodos 2001-2011 e 2014-2024, e também com questões como habilidades e competências que norteiam a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no Brasil (2018a). OPNE 2001-2011, ao abordar a formação dos professores, na Diretriz 10.2, afirma que:

A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (Brasil, 2001, p. 16).

Se, por um lado, o PNE indica a importância da formação de qualidade para a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias relacionadas ao ensino, por outro, se considerarmos a redução dos investimentos em educação, conforme o previsto pelo Projeto de Emenda Constitucional N.º 95/2016, é lícito afirmar que o termo "qualidade", quando inserido no campo educacional, no contexto das políticas neoliberais ancoradas na conformação do Estado mínimo, tem como objetivo a subordinação da educação ao mercado: “[...] é a necessidade de impor uma lógica mercadológica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva” (Gentili, 2015, p. 159).

Da mesma forma, vale destacar que o sentido conferido à ideia de qualidade da educação disseminada por tais documentos oficiais internacionais e nacionais não guarda relação com o que denominamos educação de qualidade no sentido de possibilitar acesso à formação plena de todos os indivíduos. Dalbosco (2010), ao abordar os critérios de qualidade na perspectiva mercadológica do Ensino Superior e seus reflexos na Educação Básica, pondera o seguinte:

O que se constata, nesse processo, é a invasão da lógica econômico-mercantil no âmbito da educação, impondo sua forma de mercadoria ao processo pedagógico e transformando, com apoio e incentivo da política educacional governamental, o ensino superior em negócio rentável. Com isso, processos formativos-educacionais deixam de ter uma dinâmica e seu tempo próprios, sendo absorvidos pela lógica econômico-lucrativa e tornando-se prisioneiros de suas exigências. Torna-se evidente, com isso, a subordinação do significado da formação cultural (*Bildung*) e dos critérios de uma educação de qualidade à lógica da indústria educacional (Dalbosco, 2010, p. 141).

Assim, à luz desses direcionamentos, é importante destacar que a meta 10 do PNE 2001-2011 foi elaborada apoiando-se nos dados publicados, em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Sec). Em uma perspectiva histórica, trata-se do momento em que a expansão da escola pública e as reformas de maior ou de menor alcance asseguraram a universalização da educação, do acesso a níveis do ensino até então reservados para um segmento minoritário da população, ampliando, inclusive, as oportunidades de acesso a níveis de ensino superiores. Esse processo repercutiu na distribuição das funções docentes por níveis de formação e níveis escolares.

Conciliando a meta 10 com os dados apresentados no diagnóstico do PNE 2001-2011, justificou-se a necessidade da implantação de políticas públicas direcionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, visto que todos foram incorporados “[...] a um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte [dela]” (Enguita, 2015, p. 97).

De modo a garantir o alcance da meta 10 do PNE 2001-2011, elaborou-se a política de ampliação de vagas e facilidade de acesso às universidades. A estratégia apresentou-se com o seguinte texto:

Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior (Brasil, 2001, p. 17).

Ainda que o PNE de 2001-2011 tenha traçado as metas com o objetivo de sanar o problema da formação docente, parece-nos que as ações desenvolvidas não trouxeram resultados satisfatórios. Decorrida, aproximadamente, uma década e meia entre a aprovação do primeiro e do segundo Plano Nacional de Educação, os problemas relativos à formação de professores não só permanecem como se acentuam. Para constatar isso, basta considerar a deterioração das condições de trabalho e salários, entre outros aspectos, que envolvem o exercício da atividade docente na Educação Básica.

Esse cenário arrastou-se até a formulação do PNE (2014-2024), pois, nesse novo documento, as metas 15 e 16 abordam questões pertinentes à formação docente. Na meta 15, encontra-se o tipo de ações voltadas à formação inicial, indicando a formação específica em nível superior; na meta 16, encontram-se as ações que envolvem a formação continuada (Brasil, 2014). De modo a adequar a formação do professor à sua atuação, as metas apresentadas abrangeram a formação dos docentes da Educação Básica, ou seja, visam a articular a formação inicial e a continuada com a área de atuação.

Neste sentido, conforme os dados apresentados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2018, onde se contam os índices estatísticos referentes ao ano anterior, verifica-se que ainda é baixo o nível de escolaridade dos docentes que atuam na Educação Básica. Dentre os professores da rede pública de ensino, observa-se que 25,8% deles não possuem licenciatura, que 6,5% atuam sem a formação superior completa e que 15,2% possuem nível médio, magistério completo ou ensino fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2018).

Essa situação indica dificuldades para se cumprir a meta 15 do PNE 2014-2024, que propôs justamente a elevação da formação de todos os docentes da Educação Básica ao nível superior completo em licenciatura. Ainda em fase de formulação, ao analisar criticamente o PNE de 2014 a 2024, Saviani (2014, p. 88) salienta que, “[...] apesar de alguns avanços, o que

se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério”.

Na versão final do PNE 2014-2024, observamos que as metas não se alteraram significativamente no momento da sua aprovação. Assim, as metas e as estratégias propostas foram previstas em regime de colaboração³ entre os entes federados, pois o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação acreditam que, nesse formato, seja possível assegurar a melhoria da qualidade do ensino com base na elevação do nível de formação dos professores da Educação Básica, estabelecendo a formação superior completa em licenciatura como parâmetro mínimo para o exercício da atividade docente.

Formação docente e disseminação da diplomação/certificação

De modo geral, no ano de 2017, os dados disponibilizados sobre o cenário educacional brasileiro indicaram que os estados e os municípios atendiam ao maior percentual das matrículas da Educação Básica, com destaque para o fato de que “[...] a maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas, 112,9 mil” (Inep, 2018, p. 3). Esse processo expansivo, evidentemente, deu-se de forma a adequar seus planos de educação às suas respectivas realidades políticas, econômicas e sociais.

Ao analisarmos a meta 14 do PNE 2014-2024, que discorre sobre a formação de professores da Educação Básica por meio da Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, constatamos que, em alguns estados e municípios das regiões Sul e Sudeste, concentram-se os maiores índices de diplomação. Verificamos um processo de avanço da diplomação e da certificação na região Centro-Oeste e na faixa litorânea e zona da mata do Nordeste, baixo índice no semiárido nordestino e baixíssimo índice na região Norte (Inep, 2018).

De forma mais precisa, os dados do Inep (2018) indicam que os estados Espírito Santo e Paraná se destacam com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. “Em todos os municípios do Espírito Santo, mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 98,2% dos municípios” (Inep, 2018, p. 17). Da mesma forma, o Inep destaca que, nas regiões Norte e Nordeste do país, esse processo tem acontecido em um ritmo mais lento em relação à tendência nacional.

Neste sentido, a fim de superar a disparidade apresentada nacionalmente, a partir do ano 2012, o Pleno Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer n.º 11/2012, que propôs:

Os planos de educação (nacional, estaduais, distrital e municipais) são elementos constitutivos do sistema e instrumentos para articular a unidade na diversidade. A articulação do todo nacional visa à organização sistêmica das ações, para promoção do padrão nacional de qualidade da educação e superação das assimetrias regionais. Implica a definição de papéis, (co)responsabilidades, compromissos, referenciais nacionais de qualidade da educação, na implementação de formas de colaboração e na criação e fortalecimento de espaços institucionais democráticos de pactuação (Brasil, 2012, p. 24).

³ Para saber mais sobre o Regime de Colaboração entre os entes federados, acessar o Parecer CNE/CP n.º 11/2012. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11616-pecp011-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

Ante o exposto, podemos observar que o parecer induz à ideia de que os planos foram “pensados” como instrumentos para minimizar as distorções e as dualidades existentes na educação do país. Dessa maneira, a formação exigida do professor que leciona para a juventude que frequenta a escola pública, necessariamente, não implica uma formação acurada, consistente, do ponto de vista da formação qualitativa que objetiva alcançar a excelência. Ao contrário, basta reproduzir os saberes, as competências e o aprender a aprender, conforme as habilidades e as competências retomadas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, documento aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017. Após a homologação das primeiras etapas que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Brasil, 2017a), em 2018, encontra-se em fase de homologação, não sem resistências, a última etapa que abrange a reforma do Ensino Médio (Brasil, 2018a).

Embora a efetivação das metas previstas nos Planos Nacionais de Educação, como tendência, pudesse trazer avanços relevantes para a formação do profissional docente, sua sintonia com as orientações dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), essa efetivação priorizou as “[...] funções não cognitivas de socialização da escola, não à sua função cognitiva de transmissão de conhecimentos e informação, desenvolvimento de capacidades, aquisição de habilidades e destrezas, etc.” (Enguita, 2015, p. 109). Ao considerarmos a lógica do emprego precário que também atinge os professores, a acirrada disputa para ocupar os postos de trabalho revela o aumento dos cursos ofertados e das certificações; “[...] para a empregabilidade, vale o que diferencia aquilo que se tem a mais” (Kuenzer, 2000, p. 25). Ou seja, não é preciso, necessariamente, ter formação na área de atuação, mas possuir mais “títulos”.

A busca desenfreada por títulos, com a finalidade de atender às exigências e, principalmente, de garantir uma vaga nos processos de seleção para manutenção do emprego, conduz à diplomação, o que banaliza o conhecimento científico, base essencial para a formação intelectual do professor. Nesse caso, alunos, professores e instituições de ensino, em todos os níveis, “[...] tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas que se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber, visando exclusivamente ao lucro” (Dalbosco, 2010, p. 141). O elevado número de professores portadores de diploma de pós-graduação *Lato Sensu* nas regiões mais populosas do país, conforme demonstrado, é revelador da disseminação da oferta de diplomas pelas instituições particulares.

Nessa perspectiva, os processos seletivos realizados pelos estados e/ou municípios para levantar profissionais em cadastro de reserva para atuação no campo educacional, principalmente para a função de docência, tornaram-se exemplos e incentivadores dessa metodologia mercadológica de formação. A configuração empregada no processo consiste em prova de títulos tanto de formação quanto de atuação/experiência profissional, destacando que a primeira se sobressai em relação à segunda, pois a pontuação destinada à certificação é muito maior do que a destinada à atuação/experiência profissional. Ou seja, quanto mais títulos, mais pontos e melhor classificação no processo seletivo para o exercício da docência.

Como afirma Cury (2009, p. 303), “[...] os concursos públicos de títulos e provas foram rareando e a nova geração começou a ser contratada a título precário, por meio de formas voláteis, de maneira mais rápida e por tempo determinado”. Esse processo tem contribuído para a desvalorização do trabalho docente e para o desmonte do plano de carreira

com uso de formas precárias de contratação. Os títulos são utilizados prioritariamente para a contagem de pontos, em detrimento do que se espera de uma formação que permita aos professores da Educação Básica a disseminação do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelo gênero humano aos alunos das escolas públicas.

Conforme temos salientado, esse modelo de contratação desencadeou a busca sem precedentes por títulos e também orientou as formações dos docentes, tanto a inicial quanto a continuada.

Essas etapas de aprendizado representam uma nova forma de qualificação do professor, desde que haja uma instância com fé pública capaz de oferecer as condições propícias de sua realização e de “autenticar” a opção do sujeito de se submeter a uma avaliação “certificadora”. Nesse momento, torna-se fundamental distinguir a educação escolar, como serviço público, da mercadoria à venda no aparato de circulação e consumo (Cury, 2009, p. 307).

Esse processo social disseminado pela indústria de diplomas implicou o bloqueio ao acesso dos conteúdos formativos necessários à conformação do professor dotado de capacidades para o exercício da docência. Em oposição a essa lógica regressiva, Saviani (2009) enfatiza que “[...] a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’” (Saviani, 2009, p. 149).

Em tese, as preocupações elencadas por Saviani (2009) estão contempladas no PNE correspondente ao período 2001-2011, mais especificamente na meta 10, que trata da formação de professores e assegura, na estratégia 12, a ampliação dos programas de formação em serviço para os professores e a possibilidade de se adquirir a qualificação mínima de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando-se as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares (Brasil, 2001).

Com base nessa orientação, ações e programas passaram a ser desenvolvidos e implantados pelo Governo Federal, a fim de ampliar os programas de formação de professores, como: 1) aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; 2) expansão do ensino a distância; 3) criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006; 4) Programa de apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007; 5) Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, em 2009; 6) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em 2009. Além disso, políticas de formação como o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic) e a Política Nacional de Formação de Professores foram implantadas em 2017.

Para ilustrar o avanço quantitativo da diplomação, levantamos os dados da Formação de Professores para os anos 2007, 2010 e 2017, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Formação docente (inicial e continuada) de professores do Brasil – Inep (2007/2010/2017)

Formação docente no Brasil – Total geral								
Formação inicial e continuada								
Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação		Pós-Graduação		
				Licenciatura	Sem licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	1.882.961	15.982	578.291	1.160.811	127.877	322.640	19.080	2.757
2010	1.999.518	12.536	610.612	1.376.370	63.528	467.019	27.725	3.721
2017	2.192.224	5.570	469.109	1.626.403	91.142	749.416	53.131	9.626

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Inep (2007/2010/2017) – Sinopses estatísticas da Educação Básica.

Ao analisarmos os dados, podemos observar que, em 2017, aproximadamente 1.626,403 profissionais do Ensino Superior possuíam licenciatura ou bacharelado, número 33% maior quando comparado aos números de 2007. Assim, é possível constatar que, tal qual ocorre no mercado, “[...] o investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das igualdades internacionais, regionais e individuais” (Frigotto, 2013, p. 37).

A elevação quantitativa de docentes com formação inicial em nível superior não refletiu em qualidade, até mesmo porque, “[...] no campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos” (Gentili, 2015, p. 115).

Vale ressaltar ainda que, mesmo com o aumento significativo no número de profissionais formados entre os anos de 2007 e 2017, o resultado está aquém do número de profissionais atuantes, já que, segundo os dados do Inep (2017), aproximadamente 2,2 milhões de docentes atuaram na Educação Básica naquele período, o que implica um déficit de cerca de 500 mil professores graduados ou sem formação adequada. Como destaca Mathias (2017), ao apresentar a análise sobre a formação docente, com base nos dados do censo 2016, na reportagem *Uma Política para uma concepção de educação*, publicada no dia 27 de outubro de 2017, pelo *website* Fiocruz:

O problema, governo e críticos concordam, é real: uma parcela importante dos docentes não tem formação adequada. Segundo o último Censo, divulgado pelo Inep em 2016, o país tem 2.196.397 professores na educação básica. Destes, mais de 480 mil só possuem o ensino médio e seis mil, apenas o fundamental. Mais de 1,7 milhão tem nível superior, embora 95 mil não tenham licenciatura. Além disso, nem todos os docentes com licenciatura atuam em sua respectiva área de formação. A solução do problema e o peso dado a ele no cenário da educação brasileira, contudo, estão longe de ser consenso (Mathias, 2017, n. p.).

Neste sentido, dois agravantes foram apresentados. O primeiro relaciona-se à formação que não está adequada, visto que as formações inicial e continuada ocorrem de maneira precária, com regras de inserção e ajuste direcionadas aos países marginalizados pelo “[...] processo de globalização e reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, [que] dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação” (Frigotto, 2013, p. 45). O segundo agravante está relacionado aos últimos dados apresentados pelo Inep (2017) e à afirmação de Mathias (2017), para quem, a “Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo MEC culpabiliza o professor e resgata ideias da década de 1990” (Mathias, 2017, n. p.).

A afirmação de Mathias (2017) estabelece um diálogo crítico com as teses apresentadas no relatório *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, elaborado pelo Grupo Banco Mundial, pois “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação” (Mathias, 2017, p. 127). Podemos observar que a necessidade de uma “nova” política de formação de professores é justificada com base na culpabilização do professor pela má qualidade da educação, um equívoco que nos parece proposital, uma vez que os desafios para a busca da melhoria da qualidade do ensino público devem considerar outras questões que vão além das discussões circunscritas à formação do professor.

O aprender a aprender e a responsabilização dos professores

A partir das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, gradativamente, os professores foram responsabilizados pela baixa qualidade do ensino no Brasil. Esse processo guarda relação com o relatório de Jacques Delors, que, em defesa do lema aprender a aprender, asseverava que a “[...] educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI”. Mais ainda, o relatório enfatiza que, na sociedade educativa, “[...] tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” (Delors, 1998, p. 117).

Na mesma medida em que foram difundidas as premissas do lema aprender a aprender, as questões do ensino e da aprendizagem, da formação ancorada no acesso e na absorção crítica dos conteúdos, cederam espaço para a tese genérica da “educação ao longo da vida”. O estudo ancorado no saber científico foi perdendo seu lugar para uma qualificação geral, sendo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) o documento que materializa tais premissas educacionais. Como parte dessa tendência, a formação inicial e continuada de professores vivencia um processo de esvaziamento dos conteúdos. A busca por conhecimento converte-se em aquisição de diplomas e de certificados, de modo a fomentar uma indústria especializada em ofertar cursos prioritariamente a distância ou aligeirados.

A formação de professores ofertada por universidades e escolas normais tradicionais foi substituída por uma formação noturna acelerada, isolada e apoiada na expansão de instituições superiores, processo correlato à rápida expansão das redes dos sistemas. Como tendência, “[...] esta urgência somada à ‘economia’ de recursos determinaram, de modo geral, uma formação mais rápida e menos atenta, seja nas tradicionais escolas normais, seja nas licenciaturas ou nas faculdades de pedagogia” (Cury, 2004, p. 190).

Para Kuenzer (1999), essa formação mais rápida, aligeirada e de baixo custo permitiu a disseminação da Educação a Distância, tendência confirmada com a aprovação da Lei Nº 9.057/2017 (Brasil, 2017c). Em uma perspectiva crítica, de modo a demonstrar os limites formativos desse modelo, ainda quando das discussões iniciadas na década de 1990, autores como Kawamura (1990) afirmaram que “[...] o conteúdo do ensino veiculado através dos programas, cursos e currículos escolares tende a privilegiar conhecimentos pragmáticos voltados para a profissionalização” (Kawamura, 1990, p. 38).

A introdução da Educação a Distância refletiu o desenvolvimento tecnológico no contexto da reestruturação produtiva do trabalho global e brasileiro, ou seja, das inovações em processos de gestão e do uso das novas tecnologias de base microeletrônica. Esse processo teve início no Governo Collor (1990-1992); contudo foi após a aplicação do Plano Real (1994), no Governo Fernando Henrique Cardoso, que se intensificou o investimento em novas tecnologias microeletrônicas. Isso proporcionou um novo salto na flexibilização dos processos produtivos, ganhando uma amplitude sistêmica na década de 1990, consolidando-se e determinando as formas de organização nas diferentes esferas do trabalho no período posterior (Alves, 2014).

Desse modo, no ano de 2017, tivemos significativas mudanças no setor educacional por meio da reestruturação no ensino, alterações abrangendo os currículos, a formação e a certificação docente. Neste sentido, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b), além de apresentar mudanças na organização do ensino, introduz alterações na forma de financiamento estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), processo com “[...] repercussão para a formação de professores nas universidades e para a forma de ingresso no ensino superior” (Gonçalves, 2017, p. 136).

Gonçalves (2017) aponta os interlocutores do Ministério da Educação que “contribuíram” para a organização da Reforma do Ensino Médio, demonstrando como o setor privado tem atuado, de forma que muitas instituições que participaram do processo “[...] não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através das organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros” (Gonçalves, 2017, p. 141).

O MEC apresentou uma proposta de reforma do Ensino Médio pautada em premissas acerca da “[...] importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno [...], desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum” (Ferreira, 2017, p. 303). Para a autora, os direcionamentos propostos pela Lei n.º 13.415 conduzem a uma formação flexível, rápida e de custo reduzido, direcionada por empresários, indicando a parceria público-privada. A condução de uma formação rápida e com custo reduzido, direcionada por empresários, firmando a parceria entre o setor público e privado, pode ser encontrada no parágrafo 11 do art. 36 da referida Lei:

[...] os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com **instituições de educação a distância com notório** reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra **experiência adquirida fora do ambiente escolar**; III - atividades **de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino** credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017b, p. 2, grifos nossos).

Considerando as mudanças apontadas pela Lei em análise, no dia 6 de setembro de 2017, o jornalista Tulio Kruse publicou, no Jornal O Estadão, artigo com o título *MEC estuda meios de ampliar formação docente*, apontando os planos do Governo para instituir uma nova base para currículos de licenciatura, reforço de aulas a distância e especializações no Ensino Médio, além das mudanças na formação docente influenciadas pela Reforma do Ensino Médio e pela nova Base Nacional Comum Curricular (Kruse, 2017).

A primeira mudança apresentada deu-se por meio do Decreto N.º 9.057, em 25 de maio de 2017, que regulamentou a Educação a Distância. O indicativo da intenção do Governo em intensificar essa modalidade de ensino é encontrado no artigo 12, com a apresentação do credenciamento automático das instituições de ensino públicas do sistema federal, condicionado à oferta de cursos superiores na modalidade a distância (Brasil, 2017c).

A segunda mudança anunciada pelo MEC, no dia 18 de outubro de 2017, tratou da Política Nacional de Formação de Professores. De acordo com a apresentação disponibilizada pelo MEC, essa política acolhe os princípios da CF, da LDB, do PNE 2014-2024 e da Resolução N.º 2/2015 (Brasil, 2015) e norteia o currículo de formação de professores, com início previsto para ser disponibilizado para consulta pública, no início de 2018, aos estados, aos municípios, às instituições formadoras e ao Conselho Nacional de Educação.

Neste sentido, o MEC anunciou, em 28 de fevereiro de 2018, a abertura de novas vagas em programas destinados à formação de professores: “MEC vai oferecer 190 mil novas vagas em programas para formação de professores” (Brandão, 2018). Os programas contemplados pelo Governo foram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). “[...] do total das bolsas, serão 45 mil destinadas ao Pibid, 45 mil para o programa de Residência Pedagógica e 100 mil para a UAB” (Brandão, 2018, n. p.).

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, e apresenta como finalidade, em seu Art. 1.º, “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018b, p. 1); enfatiza ainda, no Parágrafo Único, que “[...] o público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos” (Brasil, 2018b, p. 1).

Os objetivos apresentados pelo Programa consistem em:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, [...] que **conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente**, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. **Induzir a reformulação do estágio supervisionado** nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, **promovendo sinergia** entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de **estimular o protagonismo** das redes de ensino na formação de professores; e IV. **Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas** dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (Brasil, 2018b, p. 1, grifos nossos).

Conforme destacamos, além da adequação dos currículos e das propostas pedagógicas em sintonia com a BNCC, fato que aponta para um possível esfacelamento dos currículos de licenciaturas, outros pontos também merecem atenção, como o exercício da docência de forma ativa do licenciando e a reformulação do estágio supervisionado, indicando a possível substituição do docente pelo residente pedagógico. Esse processo indica que as reformas na educação básica objetivam, por um lado, esvaziar o sentido da carreira docente por meio do aprofundamento das diferentes formas de precarização do trabalho, e, por outro, imprimir ao exercício da prática docente um teor pragmático negador da aquisição do conhecimento científico historicamente acumulado. Tal pragmatismo, em consonância com os pressupostos da tese do aprender a aprender, contribui para o esfacelamento curricular na medida em que a formação de professores - focada na prioridade dos estágios - ocorre em detrimento de outras disciplinas formativas indispensáveis para o licenciado, considerando que o exercício da prática docente implica a aquisição, pelo professor em formação, de conhecimentos científicos que deverão ser ensinados nas instituições escolares.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído para fomentar o desenvolvimento da modalidade de educação a distância. Isso ocorre porque essa modalidade apresentou-se como eixo importante do processo de diplomação docente. A forma como o Estado desenvolve as políticas de formação inicial e continuada, principalmente a distância, implica a inserção de empresas privadas e a correlata perda da qualidade formativa ofertada, pois as instituições privadas são geridas de acordo com a lógica do mercado rentista financeiro. Assim, o Estado transfere para as empresas suas funções, tornando-as os principais agentes da “indústria de diplomas”, que se empenha na formação de mão de obra excedente, fato que pode ser constatado com a “[...] flexibilidade nos regimes e contratos de trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos” (Galuch & Palangana, 2008, p. 79).

O indivíduo formado nessas circunstâncias históricas tende a encantar-se com as novas possibilidades de inserção no mundo trabalho. A emulação explica as desigualdades sociais, particularmente sobre questões como a escolaridade, a qualificação e a atualização profissional, como responsabilidade dos indivíduos, eis uma das facetas da “indústria de diplomas”.

Vale destacar que a problemática que envolve a formação docente não é um fenômeno isolado, pertinente a uma determinada localidade, região ou país, mas tem se manifestado, como temos acompanhado, como uma temática que vem provocando discussões em âmbito mundial, “[...] integrando praticamente todas as reformas educativas em curso, por ser um meio de transformar o ensino, a partir de mudança da prática pedagógica do professor” (Rossi & Hunger, 2013, p. 11). Esse modelo de formação resulta na “[...] produção de incompetência profissional que compreende espaços tanto da formação inicial quanto continuada de professores [...]” (Ribeiro, 2016, p. 55). Trata-se de novos processos de precarização do ensino, porque “[...] a universalização do acesso à escola parece legitimar maior democratização do ensino e da sociedade, mas oculta a realidade de que as condições objetivas, materiais, necessárias para tal são negadas” (Ribeiro, 2016, p. 55).

Por fim, lembramos que a aplicação da tese da educação para todos, como tendência, fez a escola pública assumir uma faceta de escola massificada, considerando o aumento no número das matrículas. Isso ocorre porque a expansão das matrículas sem investimentos em infraestrutura e, principalmente, no fator humano, em essência, representa a precarização do ensino “para todos”. O quadro fica pior quando se constata que a formação inicial e a formação continuada, fundadas na tese da diversidade fragmentária, do desenvolvimento das habilidades e das competências, conforme a premissa do aprender a aprender, além de não contribuir efetivamente para a compreensão dos dilemas apresentados na escola, de modo contrário, estimula a disseminação do fetiche da diplomação e da certificação em massa.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que algumas das dimensões de precariedade do trabalho incidem negativamente na formação profissional do docente que atua na Educação Básica. Da mesma forma, o que deveriam ser ações formativas capazes de contribuir efetivamente para a formação docente, constitui-se, no bojo das reformas educacionais, na cultura de acesso a diplomas e certificados. Como tendência, a disseminação desse processo assumiu dimensão incontrolável em consonância com a lógica do mercado, e o conhecimento adquirido, premissa elementar para ingresso na atividade docente, transformou-se no requisito secundário para o exercício da função.

Conforme salientamos, esse processo educacional/social recente está na base das ideias que norteiam as políticas públicas recentemente implantadas na educação, das tendências atuais em que o aprendizado se reduz ao repasse de informações necessárias para o ingresso no mercado de emprego precário em expansão. Trata-se de peculiaridades contemporâneas que exprimem a essência da relação entre a sociedade, o trabalho, a educação e o ensino, na medida em que, em uma perspectiva histórica,

[...] percebemos que, na sociedade capitalista, a educação escolar situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política), tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva - econômica), o que implica, por sua vez, a existência de professores cuja “formação” seja condizente para o exercício adequado de determinadas práticas de ensino, considerando os

imperativos contemporâneos para a formação e reprodução social da força de trabalho (Araújo & Oliveira, 2017, p. 90).

Nesse caso, ao considerarmos a lógica do mercado de emprego atual, entendemos que a política para a formação docente é correlata ao processo de ampliação e acumulação do capital; mais ainda, a diplomação e a certificação tornaram-se um bom negócio para as empresas educacionais que estimulam o ensino privado. Assim, a justaposição entre a formação adequada do professor e o processo de aquisição do conhecimento historicamente produzido, para além da aplicação das diretrizes e das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, período 2014-2024, exige a adoção de uma política de formação docente efetiva, de ações cujo horizonte formativo permita superar a cultura da diplomação/certificação, processo concernente à disseminação de cursos aligeirados.

Referências

- Alves, G. (2014). *Trabalho e Neodesenvolvimento: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6.
- Araújo, R., & Oliveira, H. C. de. (2017). Implicações da lógica da teoria do capital humano sobre o trabalho educativo: um olhar histórico. *Pedagogia em Foco*, 12(7), 88-101.
- Brandão, M. (2018). *MEC vai oferecer 190 mil novas vagas em programas para formação de professores*. 2018. Recuperado em 10 de março, 2018 de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/mec-vai-oferecer-190-mil-novas-vagas-em-programas-para-formacao-de>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2001). *Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil. (2012). Regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. *Parecer CNE/CP Nº 11, de 4 de junho de 2012*. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11616-pcp011-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2014). *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

- Brasil. (2017a). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 15 de julho, 2018 de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>
- Brasil. (2017b). *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 no 5.452, de 1o 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. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>
- Brasil. (2017c). *Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a. Recuperado em 20 de agosto, 2017 de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/26052017-DECRETO-No-9.057-DE-25-DE-MAIO-DE-2017.pdf>
- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Recuperado em 15 de julho, 2018 de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>
- Brasil. (2018b). *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Recuperado em 15 de julho, 2018 de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>
- Cury, C. R. J. (2004). Formação continuada e certificação de professores. *Olhar de professor*, 7(1), 187-193.
- Cury, C. R. J. (2009). Potencialidades e limitações da certificação de professores. *Meta: Avaliação*, 1(3), 297-315. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v3i4.106>
- Dalbosco, C. A. (2010). *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significado*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco.
- Enguita, M. F. (2015). O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In P. A. A. Gentili, & T. T. da Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. (15^a ed., pp. 93-110). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, E. B. A (2017). A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, 38(139), 293-308. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176594
- Frigotto, G. (2013). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In Gaudêncio Frigotto (Org.), *Educação e crise do trabalho* (12^a ed., pp. 25-54). Petrópolis: Vozes.
- Galuch, M. T. B, & Palangana, I. C. (2008). Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. *Inter Meio*, 14(28), 71-87.

- Gentili, P. A. A. (2015). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In P. A. A. Gentili, & T. T. da Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (15ª ed., pp. 111-177). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonçalves, S. da R. V. (2017). Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 131-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>
- Grupo Banco Mundial. (2017). *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. Recuperado em 25 de novembro, 2017 de <https://goo.gl/SH4dGe>
- Harvey, D. (2004). *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. 2007. Recuperado em 13 de julho, 2018 de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Recuperado em 13 de julho, 2018 de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. 2017. Recuperado em 13 de julho, 2018 de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo escolar da educação básica 2017: notas estatísticas*. Brasília: MEC.
- Kawamura, L. (1990). *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática.
- Kruse, T. (2017). *MEC estuda meios de ampliar formação docente*. Recuperado em 11 de fevereiro, 2018 de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-estuda-meios-de-ampliar-formacao-docente,70001970906>
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, XX(68), 163-183.
- Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, XXI(70), 15-39.
- Marx, K. (1968). *Crítica da Economia Política: livro 1*. v. I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Mathias, M. (2017). *Uma Política para uma concepção de educação*. Recuperado em 21 de janeiro, 2018 de <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-politica-para-uma-concepcao-de-educacao>
- Ribeiro, A. C. (2016). *Proletarização e capacitação docente: a educação pública paranaense na contemporaneidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí.
- Rossi, F., & Hunger, D. A. C. F. (2013). *A formação continuada sob análise do professor escolar*. São Paulo: Unesp.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

- Saviani, D. (2014). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990): Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Recuperado em 30 de novembro, 2017 de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm
- Unesco. (2001). *Educação para Todos: compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa.
- Unesco. (2015). *Educação 2030 (Declaração de Incheon): Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Recuperado em 19 de dezembro, 2017 de <<https://goo.gl/n7SSWr>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Recebido: 28/07/2018

Aceito: 15/03/2019

Publicado: 06/12/2020

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.