



2316 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 01 - História da Educação

NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?
Quênia Renee Strasburg - UNISINOS/PPGE - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes/Proex

Resumo: O artigo analisa o cenário das políticas de formação nas últimas décadas com especial atenção para o anúncio *danova* política de formação do Ministério da Educação em 2017. O texto, utilizando o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, se organiza a partir de duas propostas de formação que tem disputado e tencionado o contexto nacional recente. Argumentamos que um dos projetos mescla elementos de bem-estar social e de mercado e o outro projeto defende as propostas dos Organismos Internacionais e do Banco Mundial. Nesse sentido, a formação de professores passa a ser um elemento chave para pensar o rumo da sociedade brasileira frente aos desafios do macro contexto.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Projetos em disputa.

NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Pesquisa financiada: Capes/Proex

Resumo: O artigo analisa o cenário das políticas de formação nas últimas décadas com especial atenção para o anúncio *danova* política de formação do Ministério da Educação em 2017. O texto, utilizando o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, se organiza a partir de duas propostas de formação que tem disputado e tencionado o contexto nacional recente. Argumentamos que um dos projetos mescla elementos de bem-estar social e de mercado e o outro projeto defende as propostas dos Organismos Internacionais e do Banco Mundial. Nesse sentido, a formação de professores passa a ser um elemento chave para pensar o rumo da sociedade brasileira frente aos desafios do macro contexto.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Projetos em disputa.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de formação para professores estão sob o foco de diversos setores da sociedade brasileira como fundamentais para garantir a qualidade da educação por meio da melhoria dos índices educacionais. Sobre essa máxima corrente há concordância de que sem uma formação de professores consistente e aprofundada não é possível construir um processo de ensino e de aprendizagem que se adeque às necessidades contemporâneas associadas a economia do conhecimento. A questão que quero abordar e problematizar é como o tema da formação se desenvolve e origina projetos educativos e de sociedade antagonistas.

A qualidade da educação no Brasil e no mundo tem sido tema de grandes conferências e debates internacionais. Inquéritos internacionais, como *Programme for International Student Assessment (PISA)* coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trazem visibilidade sobre as condições da educação no mundo e fazem comparações diversas entre países e sistemas educacionais. Frequentemente, as causas pelos resultados dessas avaliações e testes recaem na atualidade sobre o professor, sua formação, preparo e desempenho.

Nas últimas décadas, as políticas para professores têm sofrido mudanças à luz das transformações do papel do Estado, das transformações no mundo do trabalho, da reestruturação das carreiras e das alterações nas práticas de sala de aula e de escola. Ao mesmo tempo que se acirram as exigências de uma economia competitiva, se acirram também as exigências sobre o professor, muitas vezes sem que a estrutura ou as condições de trabalho sejam alteradas. As políticas educacionais num contexto globalizado e de acordos multilaterais com Organismos Internacionais sofrem influências desse contexto externo, para inserir o país nos processos macros de competição mundial. A formação das próximas gerações passa a ser uma preocupação não só humanitária e, sim, de ordem econômica e desenvolvimentista. Para que a qualidade de nível mundial seja alcançada, são fundamentais as mudanças, alterações e reformas na instituição que prepara o futuro, ou seja, a escola. Expressões como performatividade, flexibilidade, eficiência, eficácia, qualidade total, prestação de contas, responsabilização, bônus, avaliações externas, provas para professores, governança, gestão por resultados, gerência, entre outras, são parte do vocabulário educacional.

Assim, entendo que as políticas de formação de professores, nas últimas décadas, apesar de contemplarem avanços no cenário nacional e na América Latina, ainda precisavam incorporar questões importantes e que historicamente foram levantadas pelas instituições que tratam da formação de professores. (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2015). Por isso, faço uma análise de dois projetos identificados na área da formação e as influências que os permeiam.

Sem querer empreender uma visão dualista na constituição do campo da formação de professores, utilizo o recurso de sistematização entre os dois principais projetos existentes. Entretanto, ao trabalhar com as tendências predominantes entendo que dentro dos dois projetos existem nuances e forças que tanto confluem como entram em choque e/ou disputa. Na dinâmica das políticas nada é simples ou homogêneo, mas compõe um permanente processo de tensão e negociação, como propõe o referencial teórico do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), Ball (1993), Mainardes (2006, 2015), Mainardes e Marcondes (2009) para compreensão das diferentes arenas que perpassam e influenciam a formulação e execução de políticas educacionais.

Por isso, o primeiro ponto desse texto relaciona o conhecimento do campo da formação docente e das políticas de formação dos últimos períodos e o segundo ponto apresenta a nova política de formação anunciada em outubro de 2017, pelo Ministério da Educação – MEC, para explicitar as duas propostas de formação de professores aqui abordadas.

2 Formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil se tornou importante a partir da década de 1930 quando tem início o processo de industrialização e a necessidade de expansão da escolarização. (GATTI; BARRETO, 2009). De lá para cá muitas legislações alteraram a compreensão de como deveria ocorrer a formação de professores, sobretudo no primeiros anos da educação considerada elementar ou básica.

Em função dos limites na extensão desse artigo traremos somente as mudanças que ocorreram pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 que foi considerada um marco na história educacional brasileira pelo seu caráter inovador diante da antiga legislação que regulava a educação de 1971.

Conforme, Canan (2008) havia na época da aprovação da LDB, dois projetos em disputa: (1) um que defendia as políticas do governo ancoradas nas reformas da Conferência Mundial de Educação para Todos e (2) outro que contemplava as propostas dos educadores resultantes de inúmeros debates e discussões nacionais defendidas pelo Fórum de Defesa da Escola Pública. Defendo que os projetos elencados pela autora são os mesmo que continuam a dominar o campo da formação docente no cenário atual. Temos no primeiro projeto a interferência dos Organismos Internacionais e do Banco Mundial e no segundo um projeto discutido e formulado pelos professores e instituições da área. Como já afirmei nenhum dos dois projetos é hermético, antes pelo contrário, tanto os organismos internacionais quanto os professores e suas instituições apresentam inúmeras contradições e compreensões diferentes sobre o universo educacional.

No momento de discussão da nova LDB, na década de 1990, a América Latina na sua totalidade convivia com modelos neoliberais financiados em grande parte por organismos internacionais e em altas especulações sobre o processo de globalização que acabou liderando e possibilitando as mudanças legislativas de 1996.

A LDB inseriu a exigência da formação em nível superior para atuação em qualquer área da educação. Durante os primeiros anos de adequação da lei a pauta das discussões em relação a formação de professores centrou-se nas instituições que poderiam realizar essa formação, bem como no caráter que deveria ter o curso que prepararia o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A mudança na exigência da formação direcionou os esforços para uma ampliação na oferta de ensino e da formação dos profissionais do magistério. Assim, o

Estado incentivou a ampliação da oferta de matrículas em instituições públicas, o que gerou a necessidade de novos financiamentos; a criação de novas instituições de ensino superior, e a criação de políticas para formação inicial e continuada de professores. (DOURADO, 2008).

A Lei instituiu a possibilidade de criação de Institutos Superiores de Educação (ISE) como centros formadores destinados a promover a formação geral do professor da educação básica. Essa prerrogativa tirou das Universidades e Faculdades de Educação a singularidade do processo de formação de professores. A via alternativa de criar os ISE se justificou por meio de discursos com bases nos resultados das primeiras avaliações nacionais de que as universidades e faculdades não estavam conseguindo formar adequadamente os profissionais para a realidade da globalização. O governo aproveitou a falta de consenso entre os especialistas de pedagogia e das licenciaturas e utilizando essas discordâncias aprovou a proposta que foi compreendida como na "contramão da história". (CANAN, 2008, p. 105).

As ideias que sustentavam a criação dos ISE eram, basicamente, duas: a primeira, que se relacionava a qualificação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, a segunda, que era a dissociação entre teoria e prática. Assim, o ISE tinha como ponto de interesse os professores que atuavam com os níveis iniciais da educação básica. Os ISE's se constituíram uma alternativa na perspectiva da lógica de custo-resultado, e/ou de uma formação mínima, de um professor especialista voltado para prática, nos moldes da *antiga* licenciatura curta. A discussão em torno de qual instituição deveria formar o professor rendeu muitos debates acalorados sobre as vantagens e desvantagens da formação ser ministrada nas instituições universitárias, bem como seus impactos e reflexos.

Dois exemplos desse debate podem ser expressos, nos excertos abaixo. Mello, então, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, favorável aos ISE's:

Seria inviável para o poder público financiar a preços de universidades "nobres" a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica. (MELLO, 2000, p. 6).

E de Kuenzer como contrária aos ISE's:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de "profissional", talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nesta concepção de fato qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção de identidade de um professor sobranite. (KUENZER, 1999, p.182).

Após idas e vindas, ocorreu a organização do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, conforme Sousa (2004), composto por onze entidades representativas da área da Educação (ANDES – SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE e FORUMDIR[iv], entre outros). Após intenso debate e influências de variadas instituições, em 2006 com a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia se deu o reconhecimento ao curso como essencialmente formador de professores para a escola básica. (CASTRO, 2007).

Em 2006, juntamente com as *Diretrizes Curriculares de Pedagogia*, foi exarada a normatização a respeito da formação de professores, o documento *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica* (2006), que reacendeu o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, epistemológico e político dos cursos de pedagogia e de licenciaturas.

A análise do processo histórico de formulação de políticas educacionais revelou a continuidade das disputas de projetos educacionais no cenário da sociedade brasileira que se evidenciaram nas diretrizes curriculares e nas políticas de formação de professores subsequentes. Uma hipótese "é de que as divergências favorecem modelos curriculares que acomodem interesses diversos, tanto públicos como mercantis" (KUENZER e RODRIGUES, 2007).

Na sequência em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Decreto n. 6.094/ 2007, juntamente com Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação elaborado como um plano amplo de melhoria da qualidade da educação. O PDE era um conjunto de programas de melhorias estruturado em cinco eixos: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade. Para cada um desses eixos haviam subprojetos atrelados. No eixo educação básica as principais iniciativas elencadas foram: formação de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB, piso salarial nacional para professores, substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, criação do IDEB, ferramenta de gestão para escolas (PDE- Escola), Plano de Ações Articuladas (PAR) para estados e municípios e acesso ao mundo digital. No eixo educação superior as iniciativas centravam-se: no aumento de vagas e redução da evasão através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), adoção de políticas afirmativas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), alteração com ampliação de prazo para pagamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ampliação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAIS). Trata apenas das iniciativas nestes dois eixos, pois são eles que compõem o foco da minha análise.

Quadro 1 – Principais Políticas de Formação de Professores para Educação Básica 2005-2015

Política de formação	Legislação que instituiu a política	Descrição
1. Universidade Aberta do Brasil – UAB	Decreto nº 5.800/2006	Promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologia de educação a distância (EaD).
2. Programa Universidade para Todos – PROUNI	Lei 11.096/2005	Programa que oferece bolsa de estudos integrais e parciais (50%) em instituição de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda segundo critérios específicos. O PARFOR conta com três instâncias para sua execução: entes federados, CAPES e Instituições de Educação Superior (IES). Através da UAB a utilização de EAD foi equiparada a modalidade dos cursos presenciais, de forma que estabeleceu uma equivalência de diplomas e certificados na educação superior. O PARFOR oferece as seguintes formações: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. O objetivo do programa é oferecer aos estudantes de licenciatura uma aproximação ao campo de trabalho da escola pública. O programa concede bolsas a estudantes de licenciatura por meio de instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Um grande diferencial desse programa é que os estudantes são acompanhados por um professor da escola pública e por um docente da instituição de educação superior participante do programa. Dessa maneira, os estudantes/bolsistas não atuam como responsáveis pela sala de aula mas como estudantes em processo de formação
3. Plano Nacional de Educação Básica para Formação de Docentes - PARFOR	Decreto 6577/2009	
4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;	

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do MEC e da CAPES.

Dessa maneira, as políticas iniciais para formação de professores, desenvolvidas durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), interrompidas por um golpe na democracia, tensionaram de forma permanente sobre dois aspectos: o interesse público de bem-estar na ampliação de acesso à formação superior em todos os locais do país e paralelamente também contemplaram o interesse do mercado na utilização da educação a distância e no repasse de recursos públicos para instituições de ensino superior privadas.

3 A Nova política de formação

A Nova Política Nacional de Formação de Professores foi lançada no dia do professor, em 15 outubro de 2017 e organizada, nas palavras do diretor de Educação a Distância da CAPES, Carlos Lenuzza, diante da seguinte premissa:

A política compreende que a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem o maior peso na determinação do desempenho dos alunos. (CAPES, 2017).

Essa explicação é a mesma utilizada pelo documento do Banco Mundial *Professores Excelentes* (2014), de que a qualidade da educação depende da qualidade do professor: "com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores". (BRUNS; LUQUE,

2014, p. xi).

O foco da nova política está na adequação da formação do professor a sua área de atuação em sala de aula, para isso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC) pretendem oferecer cursos de 2ª licenciatura para professores por meio da UAB. Diferentemente do PARFOR, que tem como objetivo formar profissionais áreas não docentes oferecendo a capacitação pedagógica, conforme o Diretor da CAPES.

A nova política propõe a criação de uma Base Nacional Docente e advoga a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica por meio, por exemplo, da Residência Pedagógica.

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. (CAPES, 2018).

Porém, diferente do que o MEC tem propagado, a residência pedagógica tem sido compreendida pelas entidades de formação como uma maneira de utilização de mão de obra barata, conforme reportagem de Leonardo Valle (2017) para o Instituto Net-Claro-Embratel. O Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid (Forpibid) se manifestou afirmando que a mudança é um desserviço para a formação e que retoma princípios de desprofissionalização da carreira no sentido de que a ideia central parece ser o uso de alunos como mão de obra barata onde o governo não dispõe de professores. O coordenador do Forpibid, Nilson Cardoso, enfatizou que "o modelo defendido pela atual secretária-executiva do MEC, Maria Helena Castro, inspirou-se na sua experiência no Programa Residência Educacional, do estado de São Paulo, de 2012". (VALLE, 2017).

Na apresentação do Programa de Residência Pedagógica, no site da CAPES, o mesmo afirma o seu caráter de desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes das licenciaturas.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes, compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (CAPES, 2018).

Para ANFOPE, nas palavras da presidenta Helena de Freitas, o cerne da mudança é o entendimento, que a formação do professor possui muita teoria e pouca prática. "Aumentar a hora-estágio sem abrir mão da teoria, que é importante, sempre foi pedido. Contudo, exige mais docentes para orientar alunos, o que tem custos. A maioria dos professores é formada pela iniciativa privada e via EAD, instituições que rechaçam a ideia de investimento". (VALLE, 2017). Nesse sentido, a ANPEd também se pronunciou dizendo que a ideia da residência pedagógica não era essa e, sim, um acompanhamento posterior a formação como ocorre na área da saúde, segundo Miriam Fábria Alves, 1ª secretária da Associação. Para Alves, a modernização seria a adequada mediante a ampliação do PIBID.

A reportagem termina com a seguinte nota

De acordo com a Capes, a cidade de São Paulo será o piloto do projeto de Residência Pedagógica. Uma comissão formada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, o Instituto Ayrton Senna e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) possuem 90 dias para enviar ao MEC o projeto que atenderá os futuros residentes. (VALLE, 2017).

Na nota final podemos ver que, na arena de influência estão presentes outras instituições, além do governo federal e as Universidades, como o Instituto Ayrton Senna. Por esse fato, os argumentos acima são considerados ainda mais consistentes pelas intencionalidades de um instituto privado na definição e/ou execução de uma política pública em educação. Apesar de não estar explicada como ocorrerá a atuação do Instituto Ayrton Senna, é possível inferir que a sua participação não ocorre só por via do seu trabalho social.

A fala da secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, durante a apresentação da política de formação, reforça teses defendidas em documentos do Banco Mundial.

Todas as pesquisas nacionais e internacionais indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação. (MEC, 2017).

O professor é colocado como responsável final da aprendizagem do estudante, estando acima de qualquer outra questão, segundo a citação da secretária do MEC e em extrema consonância com as propostas dos Organismos Internacionais e do Banco Mundial, no que se refere as políticas de formação de professores.

A pesquisa mais recente mostra que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda subsequente de um aluno (Chetty, Friedman e Rockoff, no prelo). Uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes. Essa evidência intensificou o enfoque dos formuladores de políticas e pesquisadores sobre a forma de identificar professores eficazes. Não se discute que uma definição completa de qualidade do professor deve abranger muitas características diferentes e dimensões do desempenho do professor. Mas a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6).

As semelhanças entre as propostas e discursos do MEC e do Banco Mundial para formação de professores chama a atenção. Além da residência pedagógica, o MEC ainda pretende implementar uma Base Nacional de Formação Docente, para orientar o currículo dos cursos das instituições formadoras de professores no país. Segundo o site do Ministério da Educação, a Base será construída com a colaboração dos entes federados, do Conselho Nacional de Educação e da consulta pública a especialistas e educadores do Brasil.

A julgar pela forma como foi realizada a consulta pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na sua última versão, organizada pelos mesmos gestores que estão no MEC e no CNE hoje, é possível prever o tipo de consulta que pode ser realizada. Prova da falta de diálogo entre o MEC e as entidades educacionais são as várias manifestações diante do texto da BNCC. A ANPEd, em abril de 2017, problematizou o método utilizado na 3ª versão da BNCC, que desvalorizou as comunidades escolares em detrimento de especialistas além de apresentar um conjunto de questões críticas e implicações diante da aprovação da BNCC. Em nota de 5 de dezembro a ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES[iv] e FORUMDIR, encaminharam ofício ao CNE solicitando explicações e respostas às contribuições das audiências públicas realizadas sobre a BNCC e pedindo que a matéria fosse melhor discutida tendo em vista a previsão de votação da matéria para aquela semana, que acabou sendo confirmada. A utilização da BNCC serve de exemplo da forma como o MEC tem dialogado com as entidades e sociedade no último período.

Por fim, a *Nova Política de Formação*, lançada em 2017, prevê uma flexibilização dos critérios do PROUNI para o preenchimento de vagas ociosas nos cursos de licenciaturas.

4 Nova Política ou velhas ideias?

Neste artigo, procurei apresentar dois projetos que estão simultaneamente em execução com perspectivas diferentes. O primeiro projeto que vinha sendo desenvolvido no país, que se direcionava para garantia da formação de professores num modelo que mesclava interesses de bem-estar com o de mercado e um segundo modelo que direciona sua organização no atendimento as exigências externas do Banco Mundial e de Organismos Internacionais, como vinham sendo implantados com força nos anos 1990.

A formação de professores passou, nas últimas décadas, por debates intensos, que tem como compreensão a importância da formação para o desenvolvimento do sujeito na sociedade, no projeto de bem-estar, ou do professor como promotor do desenvolvimento através da adequação dos resultados de avaliação e da força de trabalho para o crescimento do país no mercado internacional.

Os projetos em disputa permanecem com nuances diversas, como já explicitamos ao longo do texto. Entretanto, argumento que a nova formação proposta pelo MEC, em 2017, não tem nada de nova e, sim, reedita velhas concepções que foram a tônica dos anos 1990, que mesclam concepções de neotecnismo[iv], economia do conhecimento, privatização do ensino e performance dos professores a partir dos seus resultados, como indicam os organismos externos em sua ampla gama de publicações. Se os professores são realmente compreendidos como fundamentais para a alteração da realidade educacional porque eles continuam a figurar como coadjuvantes e meros executores das políticas em educação? Advogo por uma política que valorize os professores como sujeitos que contribuem efetivamente para

construção de políticas de formação e, conseqüentemente, políticas de valorização e carreira.

[i] O Ciclo de políticas é um modelo teórico-analítico para investigar políticas e é composto por 3 contextos e/ou arenas: (1) arena de influência, (2) arena de formulação e (3) arena da prática.

[ii] O período correspondia ao governo de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República.

[iii] ANDES – SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

[iv] Centro de Estudos Educação e Sociedade.

[v] O tecnicismo como modelo aliado ao fordismo-taylorista tem como parâmetro de atuação o mundo da produção, organizado em unidades fabris, com muitos trabalhadores num mesmo espaço, colocados em uma estrutura verticalizada e hierarquizada, na qual a finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas homogêneas. Assim, o modelo das fábricas serviu para inspirar tendências pedagógicas que, mesmo ora privilegiando a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundamentaram no rompimento entre o pensamento e a ação (KUENZER, 1999). O prefixo *neo* serve para expressar a condição de novo ao termo, entretanto, o modelo é o mesmo inserido sob bases renovadas tendo em vista de que a fábrica do século XX não é a mesma do contexto atual. O modelo característico hoje é o das empresas que trabalham com colaboradores nas quais a organização, a estrutura e o trabalho está assentado em modelos flexíveis.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Entidades educacionais solicitam suspensão da votação da BNCC no CNE por falta de resposta as contribuições dadas em audiências.** 05 de dez 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-educacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta>. Acesso em: 07 abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).** 10/04/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 09 abr.2018.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: *Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10–17, 1993. Disponível em: <http://doi:10.1080/0159630930130203>. Acesso em 19 mar. 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.** Parecer CNE/CP No: 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 de abr. de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes:** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. *Overviewbooklet*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CANAN, Sílvia Regina. **Diretrizes nacionais para Formação de professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente.** Brasil. 2008, 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo.

CASTRO, Magali de. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia. **Anaes da ANPAE**, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf. Acesso em: 30 de março de 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Diretor da Capes apresenta nova Política Nacional de Formação de Professores.** 28 nov. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8654-diretor-da-capes-apresenta-nova-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica.** 01 mar. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 abr. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

GATTI, Angelina Bernadete (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/1474/1119>. Acesso em: 23 abr. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan-abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEI, Silvana. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas: **Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283732589_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileira Acesso em: 20 mar.2018.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas:* uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47- 69, jan-abr. 2006

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Prof. Stephen J. Ball. *Olh@res*, Guarulhos, v.3, n.2, p. 161-171, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 30 de março 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança Política Nacional de Formação de professores com Residência Pedagógica** 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 09 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. O direito à educação na América Latina: uma análise de políticas educacionais na história recente do Brasil e da Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs). **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para docência na América Latina**. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.

VALLE, Leonardo. **Residência Pedagógica: entidades atentam para o uso de alunos como mão de obra barata** Portal do Instituto Net-Claro-Embratel. 18 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/residencia-pedagogica-entidades-atentam-para-uso-de-alunos-como-mao-de-obra-barata/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

