

**TATIANNY NOGUEIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NEOLIBERALISMO E  
EDUCAÇÃO**

**GOIÂNIA**

**2022**

**TATIANNY NOGUEIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NEOLIBERALISMO E  
EDUCAÇÃO**

Monografia elaborado como exigência da disciplina de Monografia II,  
do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e  
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a  
orientação do Professor Me Nelson Carneiro Júnior

**GOIÂNIA**

**2022**

**TATIANNY NOGUEIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NEOLIBERALISMO E  
EDUCAÇÃO**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia II, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof.º Orientador: Me Nelson Carneiro Júnior

---

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )  
Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Prof.ª Convidada: Me Patrícia Marcelino Loures

---

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )  
Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )  
Nota Final: \_\_\_\_\_

Goiânia \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022

## **Dedicatória**

Dedico essa conquista a minha família, por sua capacidade de acreditar em mim em mim.

Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir.

Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

Por fim agradeço especialmente ao meu esposo, Nivaldo, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

Quero agradecer também os meus filhos, João Pedro e Pedro Lucas, pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todas as renúncias. Valeu a pena esperar, hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho! Esta vitória é de todos nós!!!

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer aos professores verdadeiros Mestres e Doutores que estiveram comigo ao longo dessa jornada, que auxiliaram neste caminho do conhecimento até a chegada da conclusão tão satisfatória deste projeto e em especial ao meu professor orientador que com muito carinho e dedicação ajudou-me nesse processo. O meu muito obrigada!

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças de forma crítica”

Paulo Freire.

## Sumario

1. Resumo.....	08
2. Introdução.....	09
3. Capítulo 1: A História da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil.....	10
4. Cap. 2: A formação de professoras no Brasil e as políticas neoliberais .....	20
2.1 Avanços e Retrocessos.....	20
2.2 Problematizando a formação de professores na atualidade.....	23
2.3 Neoliberalismo e formação de professores no Brasil.....	26
5. Considerações Finais.....	31
6. Referências Bibliográficas.....	33

## **Resumo**

A presente monografia trata-se de um estudo de pesquisa sobre a importância da formação inicial e continuada de professores da educação básica bem como neoliberalismo, educação e os impactos das políticas públicas na educação e formação docente. A forma como as políticas públicas vêm sendo organizadas a partir do surgimento do neoliberalismo que apontam para uma crescente negação dos direitos sociais à população, dentre estes a educação. Desta forma, é promovido o afastamento do Estado da regulação social, isso traz impactos para a classe trabalhadora, a qual tem o seu direito de acesso ao conhecimento prejudicado através da desconstrução da educação pública, formação inicial e continuada de professores dentre outros direitos. Esta é uma pesquisa qualitativa onde foi realizado um levantamento bibliográfico que recaiu sobre obras de autores que discutem a realidade social nesse contexto de políticas neoliberais e formação de professores bem como os rebatimentos que as políticas públicas produzem na educação, traduzindo-se em impactos na ação docente e no atendimento da própria função social da escola. Consideramos que nesse cenário a compreensão de que a luta política pela educação e formação de professores é importante, uma vez que a mesma se encontra em disputa e que ela precisa ter as condições para realizar sua função de humanizar para formação de sujeitos críticos.

**Palavras chaves: Formação de Professores, Neoliberalismo e História do curso de Pedagogia**

## **Introdução**

A presente monografia faz parte das exigências para a conclusão do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A monografia tem como objetivo apresentar a importância da formação inicial e continuada de professores da educação básica. O texto também procura revelar as implicações das políticas neoliberais no campo da formação docente.

A escolha do tema nasceu da necessidade de entender os componentes que venham contribuir para tão discutida formação inicial e continuada de professores. A partir de uma contextualização histórica percebe-se um padrão de comportamento e políticas públicas no que diz respeito a formação de professores em nosso país.

A monografia foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica com análise qualitativa. Dessa forma, a investigação ocorreu a partir de estudos realizados nos livros, artigos e documentos oficiais os quais possibilitaram estudar autores que produziram pesquisas e estudos que abrangessem o tema em discussão. Para tanto, após a pesquisa bibliográfica, elegeu-se os seguintes autores para realizar a discussão e o estudo aqui proposto: CAMBI (1999); BRASIL (2003); FREIRE (1996); LIBÂNEO (2004); NÓVOA (1991); PIMENTA (1999); SACRISTÁN (apud NÓVOA (1991)).

Com a pesquisa espera-se contribuir com a formação de professores no que diz respeito a melhoria de sua prática docente e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento para o pleno exercício da cidadania. É primordial que o profissional da educação no exercício da sua profissão, entenda algumas questões que diz respeito à formação inicial e continuada de professores da escola da rede pública.

## **Capítulo 1: A História da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil**

O problema da formação de professores é complexo e sempre foi objeto de discussão. Discutir o processo de formação inicial e continuada de professores e os saberes pedagógicos necessários ao exercício da profissão e descrever os desafios encontrados na docência são essenciais para o exercício da docência nos tempos atuais.

A educação é um assunto de relevância pública, sendo importante investir na formação inicial e continuada de professores da rede pública. A falta de conhecimento docente em áreas específicas do conhecimento exige formação profissional continuada do professor de Educação Básica. Se faz necessário mudanças urgentes nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, e que estejam de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Essa temática surge em torno de uma grande questão: a qualidade da educação na Educação Básica e as dificuldades na aprendizagem com ênfase na alfabetização. A desvalorização da profissão, a falta de atratividade, a defasagem na formação inicial, a descontinuidade dos estudos e capacitações, baixa remuneração e falta de atenção para os profissionais já inseridos no mercado de trabalho refletem condições que podem atrapalhar o desenvolvimento do fazer docente no dia a dia de sua profissão.

De acordo com BRASIL: § 1º- A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2017, p. 43). O inciso citado, reforça a importância da formação continuada do docente assegurada pela LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 no Art. 62.

Após a promulgação da Lei que garante a formação inicial e continuada de professores percebe-se que existe um esforço para a efetivação de políticas educacionais visando a melhoria da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Essas políticas públicas são pensadas visando resolver problemas e necessidades. Teoricamente as políticas para a formação de professores são pensadas como forma de amenizar ou solucionar determinadas demandas, sempre baseadas em princípios coletivos, com participação efetiva da comunidade, da sociedade civil, pois são pensadas e elaboradas para a sociedade de forma geral.

Diante do exposto, uma questão muito atual a ser pensada é a formação inicial e continuada dos professores. A partir dessa questão são elaboradas diversas ações destinadas a esse setor, como por exemplo o “Art. 2º do Plano Nacional de Educação estão expostas as diretrizes do PNE, que enfatiza no item IX a “valorização dos(as) profissionais da educação”.

O PNE contém diversas medidas que visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem e uma dessas metas mais especificamente a de número 15 do referido Plano vem reforçar as políticas públicas de formação docente. Para Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

As políticas públicas que regem a educação são de fato pensadas para promover e estimular a formação inicial e continuada de professores, porém existe uma grande questão a ser pensada nesse sentido, que seria a efetivação de fato dessas políticas voltadas para formação docente.

Compreender a história da educação sem antes ter seu conhecimento histórico é quase acreditar que sempre terá uma história que não tem começo. Quando se trata de história da Pedagogia, deve-se considerar também a história da educação e nesse sentido, é melhor buscar embasamento teórico para uma análise mais detalhada e aprofundada do tema. Como indica CAMBI (1999)

A história da educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes oferece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. A história da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. (CAMBI, 1999, p. 13).

Em 2003 o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bilateral formada por conselheiros da Câmara da Educação Superior e da Educação Básica, com o objetivo de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nesse relatório faz-se um breve histórico do Curso de Pedagogia, sua finalidade, seus princípios, seus objetivos, faz ainda um breve perfil do Licenciado em Pedagogia, bem como o projeto pedagógico das instituições na sua organização curricular.

No documento as relatoras ressaltam que as Diretrizes Curriculares Nacionais levam em conta as proposições formalizadas nos últimos 25 anos. Segundo o relatório, no Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve como principal objeto de estudo e finalidade fundamental os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobretudo a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional.

O curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939 e foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso:

Assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias do Estado e dos Municípios (BRASIL, 2003, p.2).

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939 é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

De acordo com esse esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdo específicos da área e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

O currículo de Pedagogia da época separava o campo científico da Pedagogia, do conteúdo da Pedagogia, abordava-os em cursos separados e os tratava separadamente. Refirase ainda que os licenciados em Pedagogia são também aprovados para lecionar matemática, história, geografia e estudos sociais no primeiro ciclo do ensino secundário:

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo,

aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional (BRASIL, 2003, p. 3).

O parecer CFE nº 292/1962 reafirmava a licenciatura e previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado''. Mantendo assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que o Parecer, não devesse haver a lacuna entre conteúdos e métodos, manifestou-se na estrutura curricular do esquema 3+1.

Ainda segundo o relato do CNE, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, tornava facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às necessidades do mercado de trabalho:

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção*, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que "quem pode o mais pode o menos" ou de que "quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário", permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2003, p. 4).

O relatório aponta que o processo de desenvolvimento social e econômico do país, e com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas.

Por outro lado, a complexidade da organização e do ensino trazida pela democratização da vida cívica e da administração pública também trouxe novas demandas à gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Por isso, valoriza-se a formação docente, a formação para cargos de direção e a capacitação para assessorar escolas e órgãos gestores do sistema educacional, inclusive no planejamento de carreira. Em todas essas atividades, os graduados em Pedagogia demonstraram sua qualificação.

Por exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias Universidades fizeram reformas curriculares, com o intuito de formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai misturando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças, quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas.

Por sequência, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas:

A Educação de Jovens e Adultos; a Educação Infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2003, p. 4).

As relatoras enfatizam que para tal, é importante levar em consideração a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau. No decorrer de vários anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula.

Os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influenciar, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério.

Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática:

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. (BRASIL, 2003, p.4)

O movimento de educadores, buscou um estatuto epistemológico para a Pedagogia e contou com adeptos de abordagens até contraditórias. As relatoras ressaltam uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e, também, na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem as habilitações na graduação. As relatoras ainda destacam que:

O reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino sobre as competências e o comprometimento dos Licenciados em Pedagogia, habilitados para o magistério na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas (os) e formandas(os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência nestas etapas (BRASIL, 2003, p.5).

As relatoras afirmam que a justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, bem como no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do processo de escolarização, um importante suporte para o conhecimento pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Ainda segundo as relatoras, coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, com o intuito de uma formação mais aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem deixar de lado a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, se faz necessário ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia como explicitada:

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País (BRASIL, 2003, p.5)

As relatoras enfatizam ainda que a maior parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercerem a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como na organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

Os movimentos sociais também têm insistido no mesmo assunto com o intuito de demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco compreendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

Segundo as relatoras estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia estão pautadas na história do conhecimento em Pedagogia, também na história da formação de profissionais e de pesquisadores atuantes na área de Educação. Baseiam-se também no avanço do conhecimento e tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências na qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Constituem-se, conforme os Pareceres CNE/CES n<sup>os</sup> 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País (BRASIL, 2003, p. 6).

As relatoras trazem que essas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, nos serviços e apoio escolar, em outras áreas também nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. A formação deverá abranger, integradamente à docência, a participação dos gestores e avaliação de sistemas e instituições de ensino como um todo, a construção, a execução, o acompanhamento de programas e das atividades educativas.

Na organização dos cursos de pedagogia, as relatoras nos trazem uma atenção especial deve ser dada aos seguintes: princípios constitucionais e legais; diversidade sociocultural e regional do país; organização federal do estado brasileiro; pluralismo de ideias e filosofias de ensino, democracia das instituições de ensino e gestão docente. habilidade. Na aplicação deste guia do curso, é necessário fazer referência aos diferentes conceitos teóricos e metodológicos da pedagogia do respeito, bem como aos conceitos de áreas de conhecimento afins, para complementar a formação de educadores, com base no ensino.

Educação infantil e primeiros estágios do ensino fundamental. Assim, a formação em pedagogia começa na graduação, quando os alunos são desafiados a expressar conhecimentos no campo da educação por meio de práticas profissionais e de pesquisa, sempre planejadas e supervisionadas em cooperação com os alunos. Essas práticas entendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas nos espaços não-escolares, a realização de pesquisas que estejam em concordância com essas práticas. Nesta visão, a consolidação da formação iniciada assumira um lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada. Para as relatoras:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de

atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2003, p. 6)

As relatoras falam também da organização do curso de Pedagogia que oferece para a formação o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Assim a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados em Pedagogia, tornando-os aptos a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Consequentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação. (BRASIL, 2003, p.10)

Na organização curricular do curso de Pedagogia, como as relatoras trouxeram já anteriormente, deverão ser observados, com atenção especial voltadas os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio de uma gestão

democrática da autonomia. A atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, inicial e continuada.

As relatoras afirmam que ao serem aplicadas as diretrizes curriculares, devem ser adotados como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no que tange a Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores.

A formação acadêmico-científica de qualidade facilitara a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógicos institucionais, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar, consoante aos princípios constitucionais e legais anteriormente enunciados.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico- científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação (BRASIL, 2003, p. 10).

Esta é basicamente a formulação para o curso de Pedagogia segundo as relatoras, O momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração e nestas Diretrizes Curriculares Nacionais relevância e consistência, motivos para um vigoroso trabalho de aprofundamento e pertinência nos projetos pedagógicos institucionais.

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares.

Um curso de tamanha importância exige dos formadores que trabalhem em conjunto em articulação, incentivando, inclusive, a participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico.

Na década de 1980, muitas universidades fizeram reformas curriculares, para formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. As relatoras enfatizam que como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas, deste modo o curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos.

## **Cap. 2: A formação de professoras no Brasil e as políticas neoliberais**

### **2.1 Avanços e Retrocessos**

O tema da formação de professores no Brasil é marcado por avanços e retrocessos ao longo da história do país. Como indica Lima (2013, p. 4)

No período colonial, que foi marcado pelo surgimento dos colégios construídos pelos jesuítas e, posteriormente, pela implementação das aulas régias na reforma pombalina, não havia uma preocupação evidente com a formação dos professores. Foi a partir da Independência do Brasil que se iniciou uma organização educacional voltada para a instrução das camadas populares da sociedade.

No período colonial, a educação ficou a cargo dos missionários jesuítas. Com a intenção de catequizar os indígenas, os jesuítas, a cargo da companhia de Jesus, serão responsáveis pela formação e organização das primeiras escolas do Brasil. A maior parte dos professores traz uma formação religiosa que marcava todo o processo didático. Um dos principais momentos foi a organização do documento Ratio Studiorum.

Os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o Ratio Studiorum a sua expressão máxima (Sangenis, 2004, p. 93).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil a partir de 1768, seguindo a política iluminista do Marques de Pombal tem-se a oportunidade de mudar a perspectiva educacional brasileira. O modelo pombalino buscava a modernização do sistema educacional. A educação torna-se responsabilidade do Estado afirmando ainda o interesse público e laico, O modelo implantado na colônia é o modelo das escolas régias. Modelo responsável por um imenso descaso educacional que só será revertido no período imperial brasileiro. As aulas régias eram

aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Elas vieram como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico. Esse sistema de ensino era dividido em Estudos Menores e Estudos Maiores, e também pelas Aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramáticas latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772 (CARDOSO, 2004, 182, grifos do autor).

As aulas régias não conseguiram alcançar seus objetivos. Eram aulas isoladas e destinadas aos filhos da elite agrária. A falta de professores era uma realidade. Era preciso vir de Portugal, educadores dispostos a andar muito nas cidades para realizar o seu trabalho, sem saber o dia que iriam receber e a dificuldade de elaborar material didático. Não existe no país, nenhum curso de formação de professores. Este avanço só foi possível a partir do período imperial. Savianni (2009, p. 144) organiza a história da formação dos professores no Brasil em 6 momentos

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No período de 1827 a 1890 tem-se avanços importantes no campo da educação escolar no Brasil. A Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, determina o treinamento de

professores aqui no país através do método mutuo. Como a instrução primária torna-se responsabilidade da província, é urgente a preparação de professores para assumirem o ensino nas escolas primárias. Tem-se a expansão das escolas normais de formação de professores

No período republicano as escolas normais passam por inovações e a reforma teve duas características. Como indica Saviani (2009, p. 144)

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANNI, 2009, p.3).

Seguindo essa estrutura organizacional, a Escola Normal passou a se expandir pelas principais cidades do país. Dando continuidade à análise dos marcos de referências que apontam diferentes tendências para os cursos de formação de professores, veremos o período de 1932 a 1939 marcado pela organização dos Institutos de Educação. Nesse momento, há uma preocupação com o domínio dos conhecimentos que serão transmitidos. Esses espaços institucionais concebiam a educação como ensino e pesquisa. (Lima, 2013, p.4). Entre 1939 a 1971 acontece a expansão dos institutos ao Ensino Superior. O regime militar indica outra mudança de perspectiva, como aponta Saviani (2009, p.117)

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANNI, 2009, p.117).

Com o fim do Regime Militar, havia, por parte dos educadores, uma esperança que os problemas relacionados à formação de professores fossem superados. Contudo, ainda que em 20 de dezembro de 1996 fosse promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), esses

problemas ainda persistiram, já que a LDB deu abertura para uma política educacional que permitisse que os institutos superiores oferecessem cursos que primassem por uma educação de curta duração, baixo custo e segunda categoria (SAVIANI, 2008).

## **2.2 Problematicando a formação de professores na atualidade**

As profundas modificações que vem acontecendo na sociedade mundial impulsionada pelo avanço da revolução informacional e avanço da internet, tem-se novos desafios para a educação escolar e em especial, para a formação de professores. Por isso tem-se a necessidade de repensar o processo de formação do professor nesses novos tempos. Segundo Libâneo (2004, p. 15):

As pesquisas e as reflexões, em escala crescente, têm se dedicado ao (novo) papel do professor nesses processos e, frequentemente, afirma-se que as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para que eles possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais da contemporaneidade e que isto tem muito a ver com o descompasso entre a sua formação inicial e a realidade da educação e da escola. Nas duas últimas décadas, notadamente desde o final dos anos de 1990, diversas iniciativas, tanto públicas como privadas, tentam preencher as lacunas de formação inicial por meio da formação continuada, para que os professores possam enfrentar, primeiramente, o denominado “choque de realidade”

Fica evidente que a formação docente precisa que os profissionais desenvolvam habilidades e competências exigidas em um cenário educacional acompanhando que os avanços tecnológicos e metodológicos diante das novas abordagens desse tempo. Como indica Lima (2013, p.8),

"oferecer uma formação continuada aos docentes é fundamental para corrigir algumas inadequações decorrentes da formação inicial e oportunizar uma base capaz de oferecer segurança frente às mudanças no âmbito social e educacional. Essas novas bases são recursos eficazes para que haja um equilíbrio entre a teoria e a prática.

No campo da políticas públicas tem-se um processo de organização de programas visando a organização da formação inicial e continuada de professores. Entretanto, estes programas seguem a ditames e regras de organismos internacionais. Um dos momentos mais fortes desse período foi a definição de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de Professores para a Educação Básica deveriam estar correlatas aos currículos dos cursos de formação de docentes devem ter, por referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a). (p.1).

A formação continuada de professores pode ser oferecida por meio de ações diversificadas, com cargas horárias variáveis, podendo ser presenciais, a distância, semipresenciais e de forma híbrida. Este tópico traz desafios imensos, pois a proliferação de cursos de formação de professores de baixa qualidade traz consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem.

A BNC formação indica que as competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores estão divididas em 3 dimensões, a primeira, uma dimensão profissional, a segunda uma abordagem da prática profissional e, terceiro a afirmação do engajamento profissional do docente neste mundo em mudança.

O professor precisa no conhecimento profissional saber dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-lo aos alunos através, de preferência, de metodologias que o coloquem como centro do processo de aprendizagem. O docente precisa demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem e reconhecer os contextos de vida dos estudantes e a partir, deste contexto, auxiliar no processo de elaboração de um projeto de vida, estimulando o protagonismo juvenil.

A dimensão da prática profissional revela a importância de planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. O professor precisa saber produzir os ambientes de aprendizagem, avaliando o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.

No engajamento profissional, o professor precisa comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. deve participar ativamente das discussões e construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos que nela deve existir. O processo de engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visa melhorar o ambiente escolar e assim, contribuindo para uma melhor aprendizagem do aluno.

Nesse contexto de BNC formação percebe-se que a formação continuada docente deve oportunizar o desenvolvimento constante das competências e habilidades necessárias à profissão, bem como a atualização permanente quanto à produção científica voltada para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Deve, também, fortalecer a relação da interdependência entre ensino e pesquisa, oferecendo, aos docentes, um papel de

protagonismo na produção de novos conhecimentos sobre os processos inerentes à escola e à sala de aula. (p.7).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2020, as ações formativas realizadas fora da escola podem ser (BRASIL, 2020):

cursos de atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; \* cursos e programas de extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; \* cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; \* cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; \* cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, e de doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Percebe-se que esse processo de formação de professores tem um caráter instrumentalizado e fragmentado. E para compreender o alcance destas políticas, é necessário, compreender as presenças das políticas neoliberais na formação de professores. Ao definir um conjunto de ações direcionadas a “controlar” o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica. (SACRISTÁN, 2000).

A BNC formação confirma a formação pautada na racionalidade técnica, na “pedagogia das competências”. Essa concepção está articulada às exigências de organismos financeiros e às novas demandas de trabalho do mundo pós moderno. a ênfase no conhecimento socialmente útil, mobilizando habilidades geradoras de competências ganha espaço em detrimento de um conhecimento crítico, emancipador e humanista. Como indica Costa (2021,p. 34)

Esse “novo” modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escola novista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação. Ou seja, as universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolver nos(nas)/com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica. (COSTA, 202,p.34)

O resultado desta política de formação busca controlar e normatizar tudo o professor deve saber e ensinar, priorizando uma abordagem fragmentada do conhecimento. Como confirma "desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas. Também não se considera outras dimensões da formação docente, como salário digno, condições de trabalho, carreira, formação continuada, entre outras. (ANTUNES, 2018)

### **2.3 Neoliberalismo e formação de professores no Brasil**

O neoliberalismo é uma teoria que defende a ideia de que o Estado deve ter responsabilidade mínima em relação aos direitos sociais. No mundo, o neoliberalismo ganhou força nos anos 1960 e 1970 com a crise do petróleo. Esta teoria visa interpretar o homem por meio da economia. Acredita que através da economia tudo pode ser explicado, sendo o ponto central do ser humano e de suas interações. Bes (2020, p. 15)

aponta que o neoliberalismo surgiu na cidade de Chicago no período do pós-guerra sob a inspiração do austríaco Friderich Hayek e Milton Friedman. Teve seu ápice na década de 1980, tornando-se a base de um chamado pensamento único no mundo ocidental. Adotado pelo capitalismo como sendo a melhor das estratégias para sua expansão no mundo, esse método foi implementado por inúmeros países como base para um projeto de sociedade. Um exemplo foi o Chile, que a partir de 1975, por meio dos chamados "Chicago boys", buscou efetivar esta metodologia como experimentação das teorias de Friedman e Hayek. (BES, 2020,p.15)

O neoliberalismo é uma filosofia que se mostra como teoria econômica, tendo em vista o valor científico atribuído à economia mundial nos dias atuais. Como indica Bes (2020)

O neoliberalismo, portanto, precisa ser compreendido como um movimento de grande alcance na economia, de modo amplo, e nas nossas vidas, no cotidiano. Um outro conceito que ajuda a entender como o neoliberalismo tem influenciado a sociedade e particularmente a educação é a globalização. É fato que o neoliberalismo só passa a ser imaginável e aplicável em um contexto de indissociável globalização. (BES, 2020, p.09)

De acordo com o autor a partir disso surge a denominação de mecanismo de mercado. Grandes teóricos liberais afirmavam que se estabelecendo uma liberdade ao mercado, poderia garantir a justiça nas interações humanas e a superação dos problemas sociais. “O mercado seria a luz para todos os problemas da sociedade capitalista moderna (COMBLIN, 2001)”. O autor nos traz que desses preceitos, surgiu a expressão “livre mercado”.

O livre comércio é utopia porque os seus defensores não contemplam o mercado real, não partem de considerações empíricas. Contemplam a ideia de mercado puro e deduzem dela todas as virtudes do mercado. Não se trata de mercado real, e, sim, de ideal de mercado, do mercado perfeito. Porém, postulam que o mercado produzirá todas as virtudes do mercado perfeito e ideal na medida em que se aproxima do ideal. Por isso, o progresso da humanidade exige progresso na liberdade de mercado. O mercado pretende julgar e orientar a evolução da economia. Eis o perigo. Eis a explicação aos fracassos provocados pela aplicação das teorias liberais. O mercado livre não existe entre seres humanos reais. É uma construção teórica, ideal entre abstratos que teoricamente seriam trabalhadores e consumidores. O liberalismo poderia funcionar num mundo feito de robôs, mas não pode funcionar no mundo dos seres vivos que existem realmente (COMBLIN, 2001, p. 17).

Esse livre mercado, de acordo com o autor que leva em consideração um sistema social onde os trabalhadores ofereçam livremente sua mão de obra a quem tiver mais capital para remunerá-los. Na realidade essa é uma relação, que na maioria das vezes sobressai a desigualdade das forças medidas entre patrão e empregado.

O neoliberalismo defende a privatização de empresas estatais e a transferência das questões econômicas para o mercado, revitalizando a ideia do *laissez-faire* (deixe fazer) de afirmação do estado mínimo. Nas questões trabalhistas, a flexibilização das leis amplia a instabilidade do trabalhador, permitindo a exploração mais ativa do trabalho. Por isso, as políticas neoliberais tendem a aprofundar mais ainda as desigualdades sociais de um país, principalmente, em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil.

Quase sempre o empresário propõe o mínimo possível para que determinado serviço seja feito e resta ao empregado aceitar a oferta, pois normalmente precisa suprir as necessidades básicas de sobrevivência suas e de sua família, ou negar a oferta imediatamente outra pessoa se vai se sujeitar ao trabalhar pelo mesmo valor, ou até menos, dependendo de sua necessidade.” Este fenômeno é conhecido também como a lei da oferta e da procura, que, neste

caso, é aplicada ao conceito de força de trabalho enquanto mercadoria que adquire valor para empregado e patrão”.

O neoliberalismo, necessita ser compreendido como um movimento de alcance muito amplo na economia, em nossas vidas no dia a dia. Um outro ponto de vista que ajuda a entender como o neoliberalismo tem influenciado a sociedade e particularmente a educação é a globalização. De fato, o neoliberalismo só passa a ser imaginável e aplicável em um contexto de indissociável globalização. A globalização pode ser articulada ao neoliberalismo mais diretamente com as políticas internacionais adotadas inicialmente, a partir principalmente do Acordo de Bretton Woods, de 1944, mas com mais força após o colapso do Estado de Bem-Estar Social.

No Brasil, a política neoliberal chegou na década de 1990 após a redemocratização do país. Entre 1990 e 1992, conhecido como “Era Collor”, referência ao primeiro presidente eleito pelo voto direto após 29 anos, Fernando Collor de Mello. Como revela Costa (2021, p. 36)

A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais de países em desenvolvimento ou emergentes, passam a ser formuladas de forma muito expressiva por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco. Por exemplo, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), estão presentes quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. (COSTA, 2021,p.36)

Na educação, o neoliberalismo compreende a educação como um importante fenômeno para a formação de um modelo social que prioriza a princípios da eficiência, competitividade e produtividade compreendendo a educação como mercadoria. O neoliberalismo pensa uma educação voltada para o mercado de trabalho. A educação é transformada em um produto que deve ser adquirido e não um direito que deve ser efetivado a todos os indivíduos.

A importância da educação escolar ganha ênfase no cenário produtivo, e à escola é atribuída a responsabilidade pela formação flexível e o preparo polivalente dos novos trabalhadores. Essa formação não precisa ser aprofundada teoricamente nem tampouco clássica, pelo contrário, dever apoiar-se na aquisição de conceitos lógicos, precisos, que sirvam para a adequação das pessoas à nova ordem produtiva baseada na tecnologia, “[...] o que demanda conhecimentos abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Mantevê-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo”

(SAVIANI, 2008, p. 427). Dessa forma, a educação escolar deixa de participar dos campos dos direitos sociais e passa a ser uma instância importante para a manutenção da ordem social capitalista para a inserção no mercado de trabalho e as regras deste mercado.

A escola tem funções importantes dentro das políticas neoliberais. Primeiro, a escola é compreendida como um espaço para a transmissão e consolidação da ideologia dominante; a do mercado, a do capital, a do sucesso financeiro. Segundo a escola está relacionada ao mercado de trabalho e suas necessidades. Tem-se assim, a ênfase em um ensino tecnicista e fragmentado, supervalorizando áreas do conhecimento que consigam trazer um retorno mais imediato financeiramente para a sociedade como um todo. A educação escolar no neoliberalismo deve se voltar para as necessidades do mercado. Importante destacar que as pesquisas científicas realizadas pelas universidades e centros de pesquisa também estariam atreladas as exigências do mercado.

Na formação dos professores as políticas neoliberais realizam grandes mudanças tanto no aspecto político quanto no aspecto formal de atuação docente. Uma das palavras chaves dessas políticas está a flexibilização e precarização do trabalho docente. Decorre da política de flexibilização do trabalho docente: o incentivo a criação de cursos de formação de professores à distância; cursos nem sempre realizados com qualidade e a devida orientação de professores, tem-se ainda os investimentos à formação em serviço (programas PROFORMAÇÃO, PROINFANTIL, PROGESTÃO) que ao trabalhar com professores leigos e legitimá-los como habilitados ao magistério objetiva a ampliação de mão-de-obra barata.

A formação inicial do professor da universidade fica mais complexa quando se tem a efetivação da rotina de trabalho do docente. Em sua rotina, muitas vezes, com carga horária extensa e um excesso de atividades burocráticas tem-se o processo de desintelectualização docente (SHIROMA, 2003).

A desintelectualização docente é uma marca central das políticas neoliberais no campo da educação. O professor passa a ser apenas o transmissor de um conteúdo dado a partir de um currículo engessado e fixo, visando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho, ou seja tem-se a ênfase em um currículo instrumental de resultados imediatos. Ao perder sua posição de intelectual, o professor perde a sua autonomia e , dependendo do contexto, a auto estima em relação ao seu trabalho.

O docente perde o poder de decisão quanto ao conteúdo, a metodologia, os planejamentos, os objetivos e a avaliação na dinâmica do seu trabalho. Toda essa ausência de autonomia e postura ativa diante de seu trabalho leva a intensificação e precarização do trabalho docente.

Para Kuenzer e Caldas (2009) a intensificação e a precarização do trabalho docente são vivenciadas de formas diferentes pelos professores que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino. Enquanto nas instituições privadas o trabalho docente encontra-se cada vez mais conformado às leis do mercado, nas instituições públicas têm-se a falsa ideia de que os professores podem trabalhar com mais liberdade, autonomia, valorização e satisfação.

Compreendemos que as relações de dominação e subordinação do trabalho docente precisam ser continuamente reconstruídas e reafirmadas, e conforme Apple (1998) há a possibilidade de negação e resistência por parte dos professores. Assim, torna-se fundamental compreender a peculiaridade que há no trabalho docente, que, por se tratar de trabalho não material, sua subsunção ao capital apresenta limites que podem ser levar à ampliação das formas de resistência por parte dos professores. Aqui estamos diante da contradição existente entre a natureza do trabalho docente e as condições objetivas para sua realização (KUENZER e CALDAS, 2009).

A lógica neoliberal é a flexibilização do trabalho, do empreendedorismo, do trabalho desprotegido ou desprovido de direitos. É também a lógica da desregulamentação do mercado, e para isso tem na globalização da economia um terreno muito fértil. Além dos processos de produção, a globalização influencia o consumo por meio do desenvolvimento tecnológico e das comunicações. (BES, 2021, p.10)

Os organismos internacionais e os governos enfraqueceram os professores: materialmente e simbolicamente. Materialmente, fazendo uso de bônus e gratificações, contrapondo aos poucos salários, pautados em uma política de resultados a partir dos sistemas de avaliação externas, atacando o movimento sindical. Como revela Costa (2009.p.10)

A ênfase no modelo do professor centrado no espírito empreendedor, na produtividade e na excelência altera o conceito de profissão docente no momento em que as relações educacionais se limitam a padrões de obediência e a parâmetros gerados exteriormente, caracterizando o professor como um sujeito responsável por uma forma de desempenho submisso a critérios de qualidade e produtividade. (COSTA, 2009,p.10)

Simbolicamente, ao questionar a função da docência. O professor passa a ser caracterizado como tarefeiro, facilitador, multifuncional, aprendiz, expropriado da essência do seu trabalho. Os materiais autoinstrucionais, como os livros multimidiáticos, colocaram o professor à margem do processo ensino-aprendizagem. O discurso voltou-se para o uso da tecnologia como mola propulsora da educação, promovendo o acesso, mas não a sua – 262 – apropriação. Isso fazia parte da estratégia de fragilizar a imagem do professor diante de sociedade e afetar o processo de formação profissional (BARRETO e LEHER, 2003).

Ao analisar o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, entre outras descobertas, Lima (2013) demonstra como a avaliação escolar teve sua importância e natureza rearticuladas nos últimos anos.

A partir de influências globais, de entidades supranacionais como a OCDE, e a partir de rankings como o PISA, a educação brasileira passa a ser redefinida em função, em última instância, da mensuração. Esta mensuração seria possível a partir de uma avaliação externa, padronizada, aplicada sobre todos os alunos de todas as escolas – no Brasil, o IDEB. A partir daí, ainda que não oficialmente pelo Estado, as escolas e mesmo os alunos poderiam ser ranqueados, em uma concepção simplista de qualidade da educação – como se observa em reportagens jornalísticas e mesmo na justificativa de novas políticas públicas. Estas novas configurações sobre a avaliação e a educação como um todo são possíveis com a incorporação, no imaginário educacional, de noções como ranqueamento, competição, ênfase nos resultados, mérito individual e a visão de famílias como clientes. Ademais, essas novas práticas reafirmam estes valores, legitimando esta reconfiguração da educação. (LIMA, 2013,p.23)

Atualmente a formação de professores em nosso país passa por mudança quando se tem a ênfase na resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

## **Considerações Finais**

Os professores precisam lidar com os desafios e dilemas educacionais existentes no ambiente educacional no processo de aprendizado e aperfeiçoamento contínuos. Além disso,

eles precisam se formar e se orientar teórica, social, histórica e culturalmente, politicamente e educacionalmente, considerando que o ato de educar está imbricado com diferentes ideias e ideologias e está longe de ser um ato desinteressado, por trás da política educacional, da filosofia e do sistema de ensino, as várias intenções do país, o sistema político e a situação histórica são apresentados. A educação está repleta de significados que os educadores precisam reconhecer os significados, desmistificar e desideologizar, para isso é preciso conhecimento, é preciso o saber.

É necessária uma política de desenvolvimento de carreira que inclua melhores condições de trabalho, um salário digno e suficiente para atender às necessidades práticas de ensino, um planejamento de carreira que garanta os mesmos direitos reservados às outras categorias de ensino superior, uma política pública que invista na formação para atingir um todo regatando o respeito, a dignidade e a autoestima profissional, por meio de uma série de medidas como programas de saúde, programas de moradia e outros benefícios concedidos a outros trabalhadores e o respeito à sua opinião.

Os cursos de educação continuada fazem parte das políticas de desenvolvimento de carreira, o que pode afetar em certa medida o resultado e a qualidade da educação, e estão intimamente relacionados com a vontade de continuar a educação e estão muito relacionados à disposição dos professores de mudar e transformar a realidade em que vivem e a que são submetidos.

Nos dias atuais, existem vários desafios no que diz formação docente, mais entre eles destaca-se o de formar profissionais que atendam as diversas demandas que surgem no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto local de atuação. Especificamente no Brasil, novas atualizações em cursos de formação inicial de professores estão sendo requeridas por força de regulamentos e marcos legais que resultaram de debates e estudos acumulados nas últimas décadas.

A ideologia neoliberal constrói um senso comum presidido pelos valores neoliberais, desenvolvendo, assim, um processo de naturalização da exclusão e das formas de violência contra as classes dominadas deixadas à sua própria sorte e a educação tornou-se uma peça chave no mecanismo de acumulação do capital ao estabelecer consensualmente a reprodução do injusto sistema de classes.

## Referências Bibliográficas (ordem alfabética)

- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BES, Pablo. *Neoliberalismo, globalização e reflexos na sociedade*. Poro Alegre. Sagma, 2020.
- BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. *Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5*, 13.12.2005. Brasília, 2005. .
- \_\_\_\_\_. *Resolução n.1*, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2003.
- \_\_\_\_\_, *Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 17 mar. 2005.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I. Séculos XVI – XVIII*, 2004, p.179-191
- COMBLIN, José. *Neoliberalismo e a ideologia dominante*. São Paulo: Vozes, 2001.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. *Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.): *A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividades*. Campinas, SP: Papyrus, 2009

LIBÂNIO, José Carlos. *“Pedagogia e Pedagogos, para quê?”*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2004ª.

LIMA, Antônio Cardoso. *Educação e formação de professores: um percurso histórico*. Rio de Janeiro: Autentica, 2013.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: A. NÓVOA (org.) *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1997.

SAVIANI, D. *A Nova Lei de Diretrizes e Bases*. In: Pró- Posições, Campinas, n. 1. mar. 1990.  
SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. vol. I – séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação)

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação da PUC-Campinas, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun.2009.

SHIROMA, E. O. *O processo de desintelectualização do professor no neoliberalismo*. Intermeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2003.