

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DANIELY BORGES

**O PAPEL DO PROFESSOR EM DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE
(2002-2006-2015)**

FLORIANÓPOLIS/SC
2016

DANIELY BORGES

**O PAPEL DO PROFESSOR EM DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE
(2002-2006-2015)**

Trabalho de Conclusão de Curso
(TCC) apresentado ao Programa de
Graduação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Licenciatura
em Pedagogia

Orientadora: Prof.
Dra. Jocemara Triches

Florianópolis/SC
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Borges, Daniely
O PAPEL DO PROFESSOR EM DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE (2002-2006-2015) / Daniely
Borges ; orientadora, Jocemara Triches - Florianópolis, SC,
2016.
95 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. política educacional. 3. diretrizes
curriculares nacionais. 4. formação de professores. I.
Triches, Jocemara. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

DANIELY BORGES

**O PAPEL DO PROFESSOR EM DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE
(2002-2006-2015)**

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada de Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Programa de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Jéferson Dantas
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^aDra. Jocemara Triches
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Rosalba Campos Garcia
Titular
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ma. Aline Inácio Decker
Titular
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jéferson Dantas
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus pais, Ironi Borges e Francisca Borges, que me apoiaram e incentivaram em todos os momentos da minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial a minha família por não medirem esforços para que eu pudesse levar meus estudos adiante. Mesmo que, muitas vezes, distantes geograficamente, sempre estiveram presentes com uma palavra de carinho e incentivo.

À minha Orientadora, Jocemara Triches, por toda sua atenção, dedicação, esforço e cuidado com o meu trabalho, além dos ensinamentos valiosos e confiança que fizeram acreditar no meu potencial.

E a todos os professores, amigos e colegas, que de alguma forma ajudaram na minha formação acadêmica e concretização deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho foi construído a partir de análises de três Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da formação docente, sendo elas Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Com a presente empiria, buscamos perceber o que se espera do professor segundo as demandas econômicas e sociais presentes nos documentos analisados e identificarmos aproximações e distanciamentos entre as propostas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental foi possível conhecer a história e construção das políticas educacionais no Brasil, discutindo a importância da formação de professores no contexto atual, tanto para o capital, quanto para a classe trabalhadora, além de identificar as influências de Organismos Multilaterais na concepção de educação e de formação das políticas educacionais atuais no Brasil. Entre os resultados, mostramos a existência de uma demanda, na política de formação docente, de um professor multitarefas, flexível e atuante para além da sala de aula, que deve viabilizar meios através da pesquisa e gestão.

Palavras-chave: Formação docente. Política educacional. Curso de Pedagogia. Licenciaturas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema educacional em uma imagem.....23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo da organização e estrutura das DCNP, DCNL E DCNFP.....	37
Quadro 2 – Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação docente.....	54
Quadro 3 – Síntese da trajetória da comissão bicameral dos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 das DCNL(BRASIL, 2001).....	65
Quadro 4 – Síntese da trajetória da comissão bicameral dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 das DCNP (BRASIL, 2006a).....	68
Quadro 5 – Síntese da trajetória da comissão bicameral do Parecer CNE/CP 2/2015 das DCNFP (BRASIL, 2015a).....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de palavras em cada uma das Resoluções (2002-2006-2015).....	44
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional da Educação
DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DCNL – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EAD – Educação à Distância
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB – Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA – Luiz Inácio Lula da Silva
MCP – Movimentos de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
OM – Organismos Multilaterais
ONG – Organização Não Governamental
PND – Planos de Desenvolvimento Econômico
PNE – Plano Nacional de Educação
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1	
OBJETIVOS.....	114
1.1.1 Objetivo	
Geral.....	114
1.1.2 Objetivos Específicos.....	15
1.1.4. Questões da pesquisa.....	15
1.1.3 Revisão da	
Literatura.....	117
1.1.5	
Metodologia.....	118
1.1.6 Organização do trabalho.....	20
2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO	
BRASIL E O CONSENSO SOBRE A FORMAÇÃO	
DOCENTE.....	20
2.1 RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E EDUCAÇÃO.....	24
2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1910-2015).....	30
2.2.2 A Formação docente na política educacional.....	33
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NESSE	
CONTEXTO.....	36
3 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS DIRETRIZES DE	
FORMAÇÃO DOCENTE.....	36
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS	
CURSOS DE LICENCIATURA - 2002.....	36
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO	
DE PEDAGOGIA - 2006.....	38
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 2015.....	39
3.4 COMPARAÇÕES ENTRE AS DCNL/2002, DCNP/2006 e	
DCNFP/2015.....	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE A – Quadro 3.....	65
APÊNDICE B – Quadro 4.....	68
APÊNDICE C – Quadro 5.....	72

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade construir uma análise comparativa entre três Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam da formação inicial de docente, em nível superior, no Brasil. São elas: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura(DCNL); a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia(DCNP), licenciatura; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada(DCNFP)(BRASIL, 2002a; 2006b; 2015b).Com esses documentos verificamos as suas aproximações e distanciamentos sobre, principalmente,o perfil do professor e a organização e estrutura proposta para os cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

O interesse pelo tema surgiu diante das relações construídas em minha trajetória acadêmica e pessoal, desde as questões suscitadas na escola e, principalmente, nas disciplinas de *Políticas Educacionais, Educação e Trabalho, Educação e Sociedade*, durante minha formação no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Outros fatores como a greve que tivemos do curso de pedagogia, as discussões em sala de aula, as conversas com amigos, colegas e professores, me influenciaram e motivaram a perceber na formação de professores um meio para se alcançar uma perspectiva crítica de formação para as pessoas, na luta pela defesa da classe trabalhadora e seus direitos. A partir delas pude compreender a educação de outra forma, dentro de uma realidade capitalista marcada pela injustiça social, bem como, entender a importância da discussão de políticas de formação docente para fomentar a valorização e qualificação do professor.

Além disso, as disciplinas listadas ajudaram a refletir e conhecer a situação da formação e trabalho docente no país, cuja realidade é preocupante e indica um processo de precarização. De acordo com dados retirados do Censo da Educação Básica de 2014, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015(BRASIL, 2015), 18% dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil, possuem somente Ensino Médio e menos de 1% possuem somente

Ensino Fundamental, ou seja, passados vinte anos após Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ainda há profissionais sem formação em Ensino Superior.

Fatos como estes me incitaram a perceber a necessidade de analisar documentos nacionais e internacionais referentes à formação docente, de modo a contribuir na percepção e construção de uma visão crítica sobre as políticas neoliberais criadas a partir de uma ideologia burguesa, mediadas pelo Estado para a formação de professores.

Neste trabalho encontramos características fundamentais sobre a história da formação docente dos anos 1910 até 2015 para entender o processo de desenvolvimento do discurso ideológico capitalista impregnado nos documentos oficiais com influências, entre outros, dos Organismos Multilaterais (OM). Analisamos como se deu a construção de um consenso sobre o professor nesse contexto, de forma a identificar suas contradições, promover a defesa de uma sociedade democrática, a favor do desenvolvimento e emancipação humana por meio da consciência política e sindical.

Compreendemos também a importância do papel do professor nesse processo de transformação da sociedade e consciência de classe, assim como o entendimento de que há influências globais e internacionais de determinações econômicas nas concepções educacionais. Como afirma Decker (2015, p. 33),

Os anos 2000 trazem uma avalanche de documentos nacionais e internacionais de organismos multilaterais, como o BM, que pretendem orientar não somente a formação docente, mas também controlar os elementos da docência e do desenvolvimento da sua carreira.

Documentos esses que refletem os interesses em disputa assentados nas políticas educacionais no Brasil até hoje e, conseqüentemente, contribuem para a defesa, manutenção e hegemonia do modo de produção capitalista desigual existente.

Sobre os documentos estudados, o primeiro deles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNL) foram construídas em 2002, logo após a década de 1990, em que o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) implantava políticas educacionais neoliberais, seguindo o processo de reestruturação produtiva da

sociedade. De modo que em 2006, já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva(LULA) (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores(PT), na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia(BRASIL, 2006b) também há essa mesma lógica capitalista, porém intensificada em discursos de uma “educação de qualidade”. Por último, em 2015, após diversos documentos criados referentes à formação docente, há a reconstrução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (DCNFP) no governo Dilma Rousseff do PT (2011-2016), dessa vez, também para formação continuada.

Dessa maneira, a hipótese que está colocada nesse trabalho se refere a uma mudança em relação à formação de professores da Educação Básica no Brasil e ao que se espera do seu trabalho nas instituições educacionais. No nosso entendimento essas mudanças são perceptíveis e apreendidas mediante a análise documental das DCN's.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender o que se espera do professor na formação política de formação docente no Brasil, proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil aprovadas nos anos de 2002, 2006 e 2015.

1.1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Evidenciar as relações existentes entre capitalismo e educação escolar;
- ✓ Descobrir quais fatores históricos influenciaram na construção do consenso sobre o papel do professor.
- ✓ Conhecer e comparar os três documentos(DCNL, DCNP e DCNFP);
- ✓ Compreender quais as exigências referentes à função social do professor;

✓ Perceber quais as concepções neoliberais intrínsecas sobre os conceitos: *educação, gestão, pesquisa, competências, docente*, colocadas no documento.

✓ Identificar as mudanças na organização e estrutura dos cursos de Licenciatura e da Pedagogia.

1.1.3. Questões da pesquisa

Entre as questões de pesquisa que buscamos responder estão: Qual o perfil do professor, o que se espera dele e quais suas competências propostas nas políticas educacionais de formação docente, expressas em Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente em nível superior, aprovadas em 2002, 2006 e 2015? Como ficou a organização dos cursos de licenciatura e da pedagogia com a aprovação dessas Diretrizes? Quais são as semelhanças e diferenças entre os três documentos selecionados para estudo?

1.1.4 Revisão da Literatura

As produções acadêmicas de Decker, Evangelista, Leher, Malanchen, Miranda, Moraes, Shiroma, Triches e Vieira nortearam as reflexões sobre a formação docente desta pesquisa e proporcionaram um estudo aprofundado sobre a mesma em nível superior. Os/as autores/assão professores de Universidades Federais do Brasil e atuam na perspectiva do materialismo histórico dialético e como pesquisadores da área de formação de professores e política educacional. Lutam para que os interesses da classe trabalhadora se façam presentes nos contextos políticos. Cada um com um recorte temático e temporal diferente ou até mesmo comum possibilitou diferentes visões sobre a situação existente nas políticas para formação docente. A escolha por essas produções foram feitas através das indicações da orientadora, assim como a identificação de aproximações com os documentos que analisei e por serem do campo crítico de análise das políticas educacionais. Elas ajudaram na compreensão das relações do objeto analisado como contexto político-educacional.

Dessa forma, por meio das reflexões desses autores e seus estudos realizados, procuramos apresentar o desenvolvimento da constituição das políticas a partir dos anos de 1910 até 2015, por entendermos que a partir daquela década iniciaram-se os primeiros processos político-educacionais no Brasil, como apresentado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2006). Apesar disso, frisamos como marco para as políticas educacionais atuais, os anos de 1990, em que se destaca políticas de cunho neoliberal no Brasil. Nessa direção, entendemos que,

A reforma do Estado brasileiro na década de 1990 pode ser considerada um marco na inserção nacional da ideologia neoliberal no país. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. No Brasil, o neoliberalismo foi adotado a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello, tendo como marco de implementação os anos de 1990. (MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p. 3).

Neste processo destacamos a grande influência dos Organismos Multilaterais na definição de determinações legais brasileiras no que tange à formação docente. De modo que parte das indicações presentes nessa reforma fazem parte do discurso ideológico neoliberal exposto nos documentos analisados posteriormente.

Por isso, a necessidade e importância da discussão sobre a política de formação docente, para promover a defesa pela qualificação desses profissionais e, principalmente, a sua valorização, no sentido de conhecer os argumentos, indicações, diretrizes como uma forma de enfrentamento aos interesses neoliberais. Percebemos um contexto precário na formação, em que parte dos professores não possui formação no ensino superior, atuando somente com educação básica e/ou com curso técnico. Ademais, temos um problema que é o tipo de formação exigida, que, segundo pesquisadores da política educacional, há demanda econômica por um professor que deve possuir múltiplas funções e abarcar os problemas educacionais e sociais existentes em sua escola, no sentido de manter a hegemonia capitalista. Ou seja, o professor terá de atuar na gestão, pesquisa e ensino, com risco de uma intensificação da jornada de trabalho, com a inclusão de tarefas administrativas, ampliando seu leque de área, alargando suas tarefas e propiciando um docente apaziguador das relações e problemas sociais, e

diminuindo, conseqüentemente, a carga teórica de sua formação, estimulando a prática ao invés da reflexão crítica sobre a sua função social dentro da escola. Além das condições degradantes de trabalho a que são submetidos. Esses pontos serão aprofundados ao longo do trabalho.

1.1.5 Metodologia

Essa é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, sendo estudados e analisados três documentos principais: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. A análise foi feita por meio de quadros comparativos das Resoluções e construção de uma tabela referente às palavras-chave mais referenciadas nos documentos. Alguns eixos como organização e estrutura curricular dos cursos foram considerados no momento da comparação entre os documentos, além das concepções relacionadas ao que se espera do professor e o que se entende por educação.

As bibliografias utilizadas nesta pesquisa baseadas essencialmente nas autoras Evangelista(2005)Shiroma, Garcia e Campos(2009) foram escolhidas com o intuito de atingir ao máximo o poder de compreensão do que há por trás da construção do discurso de uma política neoliberal. As obras citadas foram apropriadas como referencial de análise. Estimulando a investigação, inquirição e busca no documento de diferentes olhares e perspectivas. Sobre a análise de documentos, entendemos que nos

[...] documentos oficiais e relatórios [utiliza-se uma] linguagem com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005 p. 10).

Nesse estudo foram realizadas leituras dos três documentos de forma a compará-los em seus artigos, definições e regulamentações legais. Para análise, foram utilizada a estratégia de mapeamentos via quadros, entre eles, um no qual buscamos identificar o que cabia ao

professor, às instituições de ensino e ao governo. De modo que também foi feita uma coleta de dados por meio de pesquisa de contagem de palavras repetidas em cada documento, através do recurso “localizar palavras” (Ctrl+F), facilitando assim a coleta de dados para posterior análise. A importância dessa análise investigativa coloca-se como fundamental nesse contexto de luta, pois a política demonstra um poder de consenso por meio das palavras. Muitas vezes concordamos com algo que não faz parte da nossa defesa por acreditar na aparência do discurso, sem inquiri-los e descobrir seus meandros na essência.

1.1.6 Organização do trabalho

Este trabalho foi composto, além da parte introdutória, em dois grandes capítulos. O primeiro intitulado como: “A Constituição das Políticas Educacionais no Brasil e o consenso sobre a Formação Docente” subdividido em três subtítulos “Relação entre Capitalismo e Educação”, “As políticas educacionais no Brasil (1910-2015)” “O papel do professor nesse contexto”. Neles discute-se primeiramente das concepções de sociedade que este trabalho se baseia e suas relações com a educação escolar. Em um segundo momento há a compreensão do aspecto histórico referente às políticas educacionais brasileiras e formação de professores, de modo a compreender quais suas influências e bases. E, por último, procura-se demonstrar a importância do professor na atualidade das políticas para formação docente existentes no modo de produção em que vivemos.

O segundo capítulo “Permanências e mudanças nas Diretrizes de Formação docente” analisa-se os documentos relacionados à formação do professor, separados em quatro subtítulos: “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores” e “Comparações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente”. Dessa maneira foi possível explicar os contextos de criação e características de cada documento, separadamente. Em seguida, finalizando no último subtítulo, as devidas análises e comparações por meio dos quadros comparativos da organização curricular e tabelas das palavras-chave sobre as concepções de professor e educação colocadas nos três documentos.

2A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O CONSENSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar algumas reflexões sobre a relação entre capitalismo, educação e formação docente, identificando elementos que estão por trás de como se constituíram as políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, particularmente aquelas voltadas à formação docente, com enfoque na década de 1990, justamente por sua importância para compreendermos as políticas que percorrem a educação até hoje.

2.1 RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

Antes de iniciarmos uma breve retomada histórica das políticas educacionais no Brasil é preciso compreender que o Estado, o Capital e a educação, numa perspectiva escolar, estão relacionados e qual a importância das políticas públicas nessa sociedade. Desta maneira ensaiamos debates entre diversos autores que discutiram os aspectos relacionados ao modo de produção capitalista e o que estes refletem para educação.

Segundo Marx (1985) em sua explicação da sociedade a partir do processo que ocorre na exploração capitalista, ou seja, um trabalhador que vende sua força de trabalho para um capitalista, proprietário dos meios de produção, obter a mais-valia, compreende-se que a educação tem como objetivo principal formar a força de trabalho, tanto técnica quanto ideologicamente. Desse modo, a educação pública torna-se uma das condições para que o trabalhador seja explorado e, conseqüentemente, dê continuidade ao sistema capitalista, sem criticá-lo ou questioná-lo por possíveis desigualdades. No trecho abaixo é evidenciado melhor esse conceito:

Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho). (SAVIANI, 1994, p. 147).

Saviani revela-nos a real importância da educação escolar para o sistema atual e ainda retifica que ela importa não só ideologicamente, no sentido de formar ideias nos alunos referentes à reprodução do sistema, mas também economicamente, pois ensinará a população, que será força de trabalho. Nesse sentido, segundo Marx (1985), a escola ajuda a formar dois tipos de força de trabalho, o trabalho simples que não exige muita qualificação, e o trabalho complexo que exige uma formação maior, superior, como graduação, pós-graduação.

O capital deseja uma escola que atenda as suas necessidades, ou seja, que atenda ao mercado de trabalho, tanto no sentido de emprego imediato quanto preparação para a universidade:

Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor.(PARO, 1999, p.7)

Contudo, torna-se relevante refletir que a escola não deve atuar somente dessa forma, mas sim que os conhecimentos sejam transmitidos de geração para geração, pois esse é um direito disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). É direito de todo indivíduo portanto e dever do Estado garantir as condições para que se ensine a refletir sobre a sociedade em que vivemos, que desenvolva outras potencialidades do ser humano, assim como atividades artísticas tão essenciais para o desenvolvimento, e que muitas vezes não são valorizadas na escola.

A existência das políticas públicas nesse contexto é essencial, na medida em que percebemos sua ligação como um mecanismo de luta para a classe trabalhadora, pois podemos questionar suas contradições e defender nossos interesses. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8),

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e administração da *res publicae* contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou de outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromentimentos com as distintas forças sociais em confronto.

Na lógica do sistema capitalista, quanto à vivência do aluno na escola, o que cabe a ele é estudar para ter o mérito de poder ter uma vida com as mínimas condições necessárias, algo que se torna difícil diante das condições sociais existentes. Há crianças sem a quantidade mínima de refeições por dia, além de outros aspectos sociais que interferem na aprendizagem. Existem muitas desigualdades sociais para se existir um método meritocrático, que é injusto para quem não tem nem como sobreviver em meio a tanta dificuldade. Nesta imagem podemos visualizar este aspecto claramente:

Figura 1 – Sistema educacional em uma imagem



© nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: Charge retirada do site blogdotroll.com.br, uma sátira referente ao sistema educacional brasileiro.(2013)

Por esta figura, fazendo uma analogia com a escola, entendemos o quanto ela é desigual, devido ao tipo de relação estabelecida na sociedade capitalista e sua função neste processo. Há projetos societários em disputa e uma hegemonia econômica e política no contexto atual. No interior da escola acontecem muitos tipos de exclusão, por exemplo, com as modificações ocorridas nos sistemas de ensino nas últimas décadas, em que se antes o aluno repetia e reprovava, hoje ele entra para a progressão continuada (sistema em ciclos em que o aluno não obtém reprovação, apenas recuperação por meio de aulas de reforço). Segundo Freitas (2002, p. 306), isso acontece devido à relação de dois conceitos, o primeiro é a internalização de custos, que visa à escola ter consciência dos gastos econômicos dessas repetências, para haver um controle disso. E o segundo conceito é o da exclusão branda, que se torna uma forma de responsabilizar o próprio aluno pelo seu fracasso não garantindo o direito de acesso ao conhecimento. Para o autor, na progressão continuada reforça-se a prática da interiorização da exclusão e acaba controlando também os custos sociais e políticos (FREITAS, 2002). Vimos assim duas estratégias que dão conta de controlar quaisquer custos e possíveis danos à lógica do capital.

A preocupação real desse sistema capitalista não é a formação e desenvolvimento artístico, científico cultural e social do indivíduo, mas, sim, importa saber das disciplinas de português e matemática, pois essas é que mostrarão os resultados nos sistemas de ensino vigente como Enem, Provinha Brasil e etc., isso acaba gerando programas compensatórios diversos que não resolvem o problema. (FREITAS, 2002).

O que vemos é a instituição educativa, na lógica neoliberal, se transformar num aparelho ideológico ou instrumento que serve para manter a estrutura e crescimento do capital. Em outras palavras,

Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. (PARO, 1999, p. 9)

Há um processo de reprodução do sistema intrínseco à escola, que devemos transformar e utilizá-la para defesa dos interesses da classe trabalhadora, na luta por nossos direitos e por uma educação pública que atue na formação humana. Segundo Paro (1999, p. 10) é preciso que se compreenda a escola na sua função de “formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade.”.

2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE (1910-2015)

As décadas de 1910, 1920 e 1930 foram de avanços no capitalismo mundial e no Brasil não foi diferente. O processo de industrialização no Brasil começou a preocupar os governantes e empresários em relação a uma política educacional nacional. A partir da revolução de 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que propõe as Reformas Francisco Campos, decretos referentes ao ensino secundário, comercial e superior. O Manifesto dos pioneiros da Escola Nova em 1932, composto por um grupo heterogêneo de pensadores, surge para contrapor a igreja com sua educação moral e elitista, para trazer ideias da luta por uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e para os dois sexos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Em seguida no ano de 1937 há implantação do Estado Novo. Neste período,

A nova constituição dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, mas o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica. Não foram casuais os discursos e as referências a um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e profissional. Tal ensino era considerado o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a elaboração das indústrias e sindicatos econômicos – o que fazia da escola, oficialmente, um dos *loci* da discriminação social. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 22, *itálico no original*).

A partir de 1940, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implementou as Leis Orgânicas do Ensino e ampliou as que já existiam (Reformas Francisco Campos). Essas leis passam a contemplar o ensino técnico-profissional industrial, comercial, agrícola, primário e normal. Surge então o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que logo deixam de ser o principal meio educativo. Em 1948 o poder público é reconhecido como principal a preocupar-se com a alfabetização e educação primária, pois se necessita que os operários saibam pelo menos o básico para o trabalho na indústria (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Em 1959 nasce um novo manifesto composto por intelectuais e estudantes na defesa novamente da escola pública. Porém, em 1961 cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), que acaba por defender e favorecer financeiramente a iniciativa privada e a igreja. Começam a surgir nos anos de 1960 os movimentos de educação popular, organização de sindicatos de trabalhadores, União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), que construíram programas de alfabetização politizados, alguns liderados por Paulo Freire. Os objetivos desses programas eram promover a diminuição da marginalização da população e aumentar o número de eleitores, pois naquele momento histórico apenas votavam os alfabetizados. Além disso, contribuíram para consciência da situação política das pessoas. Paulo Freire iniciou seu método nesse contexto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Já nos anos em que se instaura o golpe civil-militar no Brasil (1964) as reformas do ensino se constituem por recomendações de agências internacionais e relatórios ligados ao governo norte-americano e ao Ministério da Educação Nacional. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29),

A reforma do ensino nos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Ou seja, as políticas educacionais passam a ser desenvolvidas por uma vertente tecnicista, com vínculo direto para atender o sistema econômico. Com a reforma da LDB de 1961, aprovada pela 5.692/71 (BRASIL, 1971), há a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, mas, uma desresponsabilização do Estado para com a educação, visto que a União diminuiu seu orçamento para educação para menos de 3%, com oferta de recursos públicos para empresas privadas de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) em meados da década de 1970, com a crise econômica, se inicia o discurso de integração social, recomendados pelos Planos de Desenvolvimento Econômico (PND) dos governos militares. Neste contexto, a educação passa a servir, ideologicamente, como atenuadora das desigualdades sociais e pobreza ocorridos pela concentração de renda e modelo econômico existente.

Em 1980 cerca de 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza e 50% das crianças reprovavam ou eram excluídos da primeira série (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Tudo isso devido à legislação educacional vigente que não se preocupou com as possíveis consequências das leis inseridas indiscriminadamente, estando assim o Estado a serviço do capital. Em seguida, o regime militar termina em 1985 e instaura-se a “Nova República” de Sarney.

A partir da posse de Fernando Collor (1990-1992) do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) iniciam-se os anos Thacher (baseado no governo de Thacher na Inglaterra) marcados pelo conservadorismo, desregulamentação, privatização, flexibilização e Estado mínimo, características constituintes do neoliberalismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A educação, por sua vez, passa então a ser compreendida nesse contexto. Ou seja, através da competitividade entre os países foi necessário se pensar numa educação que promovesse indivíduos para essa lógica. Documentos internacionais de organismos multilaterais passaram a enviar propostas nesse sentido para os países da América Latina e Caribe, o que influenciou na constituição das políticas educacionais do Brasil a partir dessa década.

Ainda no ano de 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), que tinha como objetivo comprometer os países mais populosos e com maiores índices de pobreza à assegurar educação básica de qualidade – na lógica do capital – para crianças jovens e adultos. O Brasil estava entre os países com maior taxa de analfabetismo. Foi nesse meio que surgiu o lema

“Educação para Todos” criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O Banco Mundial também está nesse contexto “preocupado” com as questões educacionais. Ele foi copatrocinador da Conferência de Jomtien, e criou diretrizes políticas que visavam maior relação com o setor privado na educação, sistemas de avaliação de aprendizagem, relação custo-benefício e os Estados-nação. Foi, principalmente, a partir dessas recomendações que surgiram sistemas avaliativos em larga escala, como Censo Escolar, Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB). Estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista mostram que na lógica do Banco Mundial:

A educação, especialmente a primária e a secundária(educação básica), ajuda[ria] a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63).

Além disso, Decker(2015) aponta sobre a necessidade de se evidenciar as relações históricas, políticas, econômicas e sociais que o Banco Mundial estabelece com o Brasil, demonstrando uma concepção de Estado que visa defender a manutenção e reprodução da sociedade capitalista e acumulação do capital. Para a autora,

Os preceitos da Reforma do Estado se assentavam sobre princípios de privatização colocando serviços de Educação e saúde sob a categorização de ‘serviços não exclusivos do Estado’ e sob a forma de administração gerencial. Sob a mesma ótica gerencialista, as atividades exclusivas do Estado seriam polícia, regulamentação, fiscalização, fomento, seguridade social básica (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 5), caracterizando um Estado gerencial, fiscalizador, regulador, avaliador e muito

menos provedor de serviços públicos.
(DECKER, 2015, p.62)

Em 1993 foi publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, no governo Itamar Franco, em que constavam justamente as recomendações referidas na Conferência de Jomtien e dos interesses internacionais identificados nos documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). A intenção dessas recomendações era promover a reforma na educação, de maneira a adequá-la para o sistema produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Entre 1993 e 1996 foi produzido pela UNESCO e especialistas o Relatório Delors, um documento sobre a Educação para o século XXI, em que se apresenta a educação como solucionadora dos problemas sociais. Nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 56),

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza, exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”.

No ano de 1996 foi implementada a nova LDB, n. 9.394, aprovada dia 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996) que acaba por não responsabilizar o Estado em efetivas mudanças na educação, as quais foram indicadas por educadores da época. Desse modo o Estado se utiliza dos discursos do movimento dos educadores equivocadamente, transforma o seu sentido real e promove a defesa do neoliberalismo dentro da política educacional. Em outras palavras,

Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 44)

A partir desse contexto problemático, acreditamos que foi necessário e importante relembrar alguns dos acontecimentos políticos e históricos do Brasil, para poder iniciar a discussão sobre a formação docente, foco deste trabalho, e também de modo que seja possível compreender os documentos analisados na próxima seção.

2.2.1 A Formação docente na política educacional

Ao tratarmos nesse momento da constituição da formação docente no Brasil, vimos que em 1834, foi aprovado um Ato Adicional que regulamenta sobre as escolas primárias. Segundo Triches (2010, p. 254):

[...] após aprovação do Ato Adicional que colocou as “Escolas de Primeiras Letras” – como eram chamadas as escolas primárias – sob a responsabilidade das Províncias e exigindo que os professores fossem preparados para atuarem nesses espaços. O locus de formação de professores adotado pelas Províncias foi a Escola Normal de nível secundário – hoje nível Médio –, seguindo modelo dos países europeus.

Em seguida surge a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 referente ao curso superior da Escola Normal, mas que não é implantado. Em meados do século seguinte, há o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 que define o Estatuto das Universidades Brasileiras. Já em 1933 a formação de professores passa a ser de nível superior, quando Fernando de Azevedo cria o Instituto de Educação na capital do estado de São Paulo. Em 1935 há a criação da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro e nela a Escola de Educação, idealizado por Anísio Teixeira, nas quais a formação docente acontecia (TRICHES, 2010).

Observamos, posteriormente, que a LDB atual (BRASIL, 1996) em seus artigos 61 e 62, determina sobre a formação de professores, afirmando-se que a formação docente na educação básica far-se-á em nível superior, admitindo também nível médio, na modalidade Normal para atuação na educação infantil e quatro primeiras séries do ensino

fundamental. A seguir é instituída a Resolução CNE/CP n. 1 de 20 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; e três anos depois, a Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Este é um dos documentos que serão analisados nesta pesquisa.

Segundo Evangelista (2012, p. 41) com relação ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) percebe-se que a formação docente recebeu bastante atenção, no sentido de que houve publicações de parâmetros e diretrizes curriculares, mudanças na política do livro didático, implantação de sistema de avaliação em larga escala, entre outros. Sobre as políticas desse governo, Triches (2010, p. 25) afirma que,

Tais regulamentações geraram descontentamentos, litígios e conflitos, especialmente entre Estado, intelectuais da área e entidades representativas dos profissionais da educação, que acusavam o governo de ser subordinado aos ditames de Organizações Multilaterais (OM), como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). No ano seguinte à aprovação da LDBEN n. 9.394/1996 o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) determinou que fossem elaboradas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em nível superior, para os níveis e modalidades de ensino e para a formação dos professores. A lógica posta era a de que deveriam dar conta das novas demandas de qualificação profissional e por empregabilidade exigidos pelo mercado.

Logo, no governo Lula, há o “crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD.” (EVANGELISTA, 2012, p. 42), do que se refere ao Governo Lula:

[...]o governo organizou 11 programas específicos para formação, cinco para preparo de material de estudo, um programa de estímulo à iniciação à docência no nível superior, três redes, um sistema de formação a distância, uma política de formação

articulada à CAPES, um prêmio para professores, um fundo (FUNDEB), um banco de dados internacional, três programas de formação de profissionais da escola – entre eles o professor – e os programas GESTAR e PRADIME. Além disso, criou a política de editais com financiamento para formação e transformou os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs em agência de formação docente (EVANGELISTA, 2009a).(EVANGELISTA, 2012, p. 42)

No entanto, é preciso identificar os interesses envolvidos na crescente preocupação com a regulamentação e inserção dessas políticas. Coloca-se na educação e principalmente nas políticas educacionais para formação do professor o princípio para salvar as mazelas sociais, por meio dela será possível remediar as desigualdades sociais e conformar a população ao modo de produção existente. Em outras palavras,

Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional.(EVANGELISTA, 2012, p. 43)

Torna-se relevante entender que essas políticas foram continuadas no governo DilmaRoussef (2011-2016). Um marco de fundamental importância nesse contexto foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que trouxe em suas vinte metas, cinco (metas 12, 15, 16, 17 e 18) direcionadas à profissionalização, incluindo nesse conceito a formação de profissionais do magistério.

O projeto político de formação docente procura objetificar o professor, reconvertê-lo para que atenda às supostas novas demandas à escola. Em troca de seu parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir

no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política.(EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13)

Portanto, o professor acaba por ser protagonista, e ao mesmo tempo, obstáculo da reforma(EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p.531). Protagonista quando as políticas de formação docente conseguem atingir o professor que quer, multitarefas, flexível, que não conteste suas condições e que atue para a conformação do modo econômico existente. E seria obstáculo também, pois ele é capaz de ir contra essa lógica e abordar seus alunos de modo crítico em vista de uma sociedade democrática.

A questão “o que se pede ao jovem futuro professor” suscita a seguinte resposta: pede-se que abra mão de sua construção como sujeito histórico com clareza sobre seu pertencimento de classe. Pede-se que acredite que, “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital dev[a] permanecer sempre incontestável”(MÉSZÁROS 2005, p. 27). Pede-se que se conforme às condições degradantes de trabalho, desviando-o da ação política e sindical. Pede-se que entregue sua alma e sua vida ao capital.(EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p.23).

Desse modo, notamos o quanto o professor está refém dos interesses neoliberais, porém também pode intervir de forma política nesse contexto. Na próxima seção veremos o quanto ele se apresenta como peça fundamental nos meandros do capitalismo, e de que forma ele pode ir contra a maré e propiciar a formação política para seus alunos.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NESSE CONTEXTO

A partir desse processo de constituição das políticas públicas neoliberais percebemos o quanto o professor acaba sendo responsabilizado pelos fracassos escolares, pois há a tentativa de convencer a opinião pública, as famílias, os alunos e os próprios

profissionais da educação de que tudo irá depender dele através das políticas que vêm surgindo, como as que serão analisadas no próximo capítulo. O que não é correto afirmar, pois, afinal, a culpa pelos problemas sociais existentes não está no professor, mas, sim, num modo de produção desigual, meritocrático e discriminatório.

Incide-se a culpa no professor em qualquer problema que ocorra e assim não será afetada a ideologia burguesa. Por isso investimentos na categoria de professores não são muito necessários, seguindo essa mesma lógica capitalista, visto que “nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537). Ou seja, se o aluno não aprendeu foi porque o professor não teve força de vontade o suficiente para ensiná-lo. Porém, sabemos que há vários fatores da não aprendizagem, que não envolvem somente o professor, massim, diversos aspectos. “O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las.” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 82).

Enquanto o professor é cada vez mais responsabilizado, o mesmo não acontece com o Estado. Sobre a responsabilização do Estado, Shiroma, Moraes e Evangelista, (2007, p. 93), problematizam:

Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil? A retórica da busca da qualidade choca-se com a concretude dos dados.

Entendemos dessa forma que o principal objetivo do professor no sistema capitalista seria o de formar indivíduos que continuem alienados, que aprendem em “doses homeopáticas” para que não ocasionem problemas no sistema e se mantenham no papel de mero trabalhador, vendendo sua força de trabalho e sendo explorado de forma cada vez mais absurda. Assim o professor seria um instrumento de consenso ao sistema capitalista, “O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação.” (MIRANDA, 2006, p. 47).

O professor é fundamental nessa sociedade e mesmo não tendo boa qualidade de ensino pode mudar e transformar visões de indivíduos, sendo crítico e mostrando a “essência” do real sistema para seus alunos. Portanto, se ele possuir consciência de classe, poderá ir contra a hegemonia do capital, a partir de uma concepção anti-burguesa:

[...] a educação é fundamental, precisamente porque por seu intermédio ocorre parte importante da internalização ideológica do capital. A contradição que lhe é imanente lhe confere a possibilidade de uma intervenção pedagógica transformadora. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 24).

Vimos então o papel fundamental do professor para a hegemonia burguesa, mas também a possibilidade de intervenção contrária a ela. Dessa maneira, a formação docente na política educacional coloca-se como meio de construção desse consenso ideológico, à medida que demonstra a defesa por interesses capitalistas no discurso presente em documentos oficiais, como apresentado na próxima seção.

3PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção analisamos três documentos que se referem à formação de professores no Brasil, sendo eles: a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNL), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) e a Resolução CNE/CP nº2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFP) (BRASIL, 2002a; 2006b; 2015b). Em um primeiro momento discutiremos separadamente como se deu a construção de cada documento, para a compreensão de quais suas influências, embates e contradições. Em um segundo momento faremos uma comparação entre as três Resoluções para verificar suas aproximações, distanciamentos e o que se espera do professor em cada uma delas.

Dessa forma compreendemos a essência desses documentos nacionais, ou seja, onde, como, quando, para quê, para quem, por quê, e por quem foram construídos. Mediante a análise envolvendo os momentos históricos, econômicos e políticos em que discutimos na seção anterior e por meio da trajetória de seus autores observaremos quais os seus fundamentos, suas influências e de onde partiram para escrever. Buscamos com esse movimento ir além das aparências, assim como Evangelista (2009, p.5) revela: “é necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa justamente captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos”.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA – 2002

No governo FHC, foram criadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação(CNE) a Resolução nº1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O primeiro parágrafo da Resolução se refere a quais documentos estão baseadasessas *Diretrizes* (BRASIL, 2002a), ou seja, em que bases legais estão alicerçadas tais disposições. Percebemos que há referência somente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu 9º artigo que trata das atribuições da Câmara de Educação Superior.

Além disso, as DCNLSão fundamentadas nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001(BRASIL, 2001), construídos anteriormente à Resolução CNE/CP 2/2002 pela comissão bicameral, composta pelos seguintes intelectuais: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora), Silke Weber (Presidente).No apêndice Aapresentamoso Quadro 3 que sintetiza as características básicas da trajetória de cada integrante dessa comissão, buscando conhecer em que área atuam e o que defenderam na construção dos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 e sua aprovação final na Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002a). De modo geral, notamosque todos possuem ensino superior, com graduação, mestrado e até doutorado, porém alguns não são da área da Educação, o que pode interferir diretamente nos possíveis encaminhamentos na constituição das DCNL (BRASIL, 2002), caso, por exemplo, de graduação e pós-graduação em Medicina, as quais não tratam das questões pedagógicas, históricas, sociais e econômicas que envolvem a educação, o que acaba por influenciar nos sentidos dados à educação nesse documento.A maioria dos integrantes se formou e atuou em universidades federais do país, especialmente, de Brasília, São Paulo e Pernambuco, já outros se formaram no exterior ou em universidades privadas.

Quanto à constituição do documento das DCNL, podemos verificar que ele foi dividido em cinco páginas, 19 artigos, 15 parágrafos, 42 incisos e 4 alíneas.Cerca de sete artigos se referem a como se organizam os cursos de licenciatura em suas respectivas Instituições de Ensino Superior (IES), quatro artigos indicam como fica a organização curricular dos cursos, um trata do que se espera do professor formado, três dizemrespeito ao Conselho Nacional de Educação, três ao Ministério da Educação e um ao documento em si (BRASIL, 2002a).

O principal objetivo e foco da Resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002a) foi de trazer a regulamentação para a formação de um professor que atendesse as demandas sociais da época. De modo que trouxe diversas vezes a concepção de “competências” como demandanecessária para atuação no séc. XXI. Sobre isso Soares:

O conceito de competências tem sua origem no campo do trabalho, sendo que, no Brasil é a partir dos anos de 1990 que este conceito começa a surgir na literatura sociológica juntamente com os estudos que tratam da reestruturação produtiva e suas repercussões na qualificação dos trabalhadores. (2006, p. 3).

Ou seja, há um interesse neoliberal intrínseco ao termo de competências que tanto chama atenção nas DCNL. Posteriormente trabalharemos melhor essa ideia, entre outras deste documento que serão aprofundadas na seção de comparação entre as DCN's.

3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – 2006

Como dito, o segundo documento analisado é a Resolução CNE/CPnº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) (BRASIL, 2006b), criadas no governo Lula.

Identificamos no documento em um primeiro momento as leis que a fundamentam, de modo que a lei principal é também a LDB/96, destacando-se o artigo 62, no qual se explicita sobre os requisitos para atuação na Educação Básica da formação de docentes. Segue-se como fundamento das DCNP o Parecer CNE/CP nº 5/2005, com a emenda retificativa do Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2005; 2006a). Neste caso, a comissão bicameral era composta por: Antônio Carlos Caruso Ronca (Presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Relatora), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Anaci Bispo Paim, Arthur Fonseca Filho, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. No Apêndice B deste trabalho é possível verificar suas trajetórias, IES e qual área defendem. O que podemos perceber de

comum a todos foi o grau de formação, ensino superior, seja graduação, mestrado ou doutorado. Todos os conselheiros apresentaram formação na área da Educação, especificamente cinco dos sete autores das DCNP são formados em Pedagogia, e os outros em licenciatura, em universidades públicas.

O documento é composto por seis páginas, 15 artigos, 14 parágrafos, 36 incisos e 24 alíneas. Dentre eles, seis estão relacionados a como se constituirá o Curso de Pedagogia nas instituições, quatro se referem à organização curricular do Curso, três ao professor, um ao Conselho Nacional de Educação e um sobre o documento.

O principal objetivo das DCNP envolve a atualização da regulamentação da formação de professores para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo que apresenta a concepção de educação e professor no contexto neoliberal, que a partir desse momento, utiliza-se de um discurso linguístico para instaurar um consenso favorável ao capital com relação ao que passa a se entender sobre professor e suas respectivas atribuições. Sobre as estratégias usadas nas políticas educacionais:

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2006, p. 2).

Demonstramos assim a importância da linguagem existente nos documentos oficiais para a hegemonia capitalista. No próximo subtítulo conseguimos empreender essas relações para no último documento, Diretrizes aprovadas no ano passado (BRASIL, 2015b) e que está em vigência.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 2015

Após treze anos das primeiras DCNL (BRASIL, 2002a) e nove anos das DCNP (BRASIL, 2006b) foi feita a sua atualização com uma nova Resolução para a formação de professores, implementado no governo Dilma Rousseff. Ela define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, doravante denominada de DCNFP (BRASIL, 2015b). Percebemos que há um aumento das possibilidades de formação inicial do professor, ou seja, a partir dessa *Resolução* (BRASIL, 2015b), além da formação inicial por cursos de licenciatura, passam a ter regulamentação padrão outros dois tipos, que são os cursos de formação pedagógica para graduados de caráter emergencial e provisório, ou seja, para quem fez apenas graduação em outros cursos que não licenciatura, e o curso de segunda licenciatura, para aqueles que já têm uma licenciatura em determinada área, mas querem fazer também em outro campo. Por fim especifica-se também nesse documento sobre a formação continuada, aspecto não apresentado nas diretrizes discutidas anteriormente. Nesse trabalho focaremos na parte da Resolução CNE/CP 2/2005 que trata da formação inicial de professores.

Nas DCNFP (BRASIL, 2015b) vimos a ampliação dos documentos que a fundamentam. A primeira está ligada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a segunda é a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a terceira refere-se à lei que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que amplia sua atuação, incluindo a formação de docente para a Educação Básica, a quarta é a lei que regulamenta sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, a quinta altera as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, e, por último, menciona-se a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, que tem metas voltadas para formação docente.

Além dessas leis, também há referência ao Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e as Resoluções que se referem às DCNL (BRASIL, 2002a), as DCNP (BRASIL, 2006b), as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na

modalidade Normal e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Vimos que de 2002 até 2015 ampliou-se significativamente os documentos que tratam ou abordam a formação docente, contribuindo, possivelmente, para se gerar novas diretrizes para os cursos formadores de professores, seja em formação inicial ou em continuada. Em outras palavras, percebe-se que muito foi produzido de diretrizes, leis, resoluções e decretos relacionados à formação docente após treze anos da primeira Resolução (BRASIL, 2002a) e ainda assim há muitos problemas existentes nesse contexto. Prova disso são alguns dados retirados do (BRASIL, 2015) Censo da Educação Básica de 2014, divulgado pelo MEC em 2015. Em que 18% dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil, possuem somente Ensino Médio, 54% possuem Ensino Superior com Licenciatura, 3% têm nível superior, mas sem licenciatura, 23% com pós-graduação (Especialização), 2% possui Mestrado menos de 1% possui somente Ensino Fundamental, e menos de 1% possui Doutorado. Percebe-se dessa maneira que mesmo passados vinte anos da LDB ainda há profissionais sem formação em Ensino Superior.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi antecedida pelo Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a). A comissão bicameral responsável pela sua proposição era composta por: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco¹. Observamos que todos possuem ensino superior, a maioria na área da Educação, seja em Pedagogia ou em outras licenciaturas e em universidades públicas. Nota-se que há onze integrantes nessa comissão, ou seja, aumentou bastante levando em conta as outras Resoluções (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2006b) em que havia sete integrantes em cada.

As DCNFP (BRASIL, 2015b) são compostas por 25 artigos, 49 parágrafos, 110 incisos e 19 alíneas, contendo 16 páginas no total. Analisando a finalidade dos artigos constatamos que doze artigos correspondem a como serão oferecidos os cursos de formação docente, três tratam da organização curricular dos cursos (licenciatura, graduados não licenciados e segunda licenciatura), cinco referem-se ao professor,

¹ Disponível no Apêndice C informações sobre a trajetória de cada autor do CNE de 2015.

três às responsabilidades da União, Estados e Municípios e um ao documento em si. Cabe mencionar também que as DCNFP (BRASIL, 2015b) estão divididas em oito capítulos, compostos pelos seguintes títulos: Capítulo I – Das disposições gerais, Capítulo II – Formação dos profissionais do magistério para Educação Básica: base comum nacional, Capítulo III – Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, Capítulo IV – Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, Capítulo V – Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo, VI – Da formação continuada dos profissionais do magistério, Capítulo VII – Dos profissionais do magistério e sua valorização, Capítulo VIII – Das disposições transitórias.

Além dos artigos, parágrafos, incisos e alíneas há uma parte anterior ainda referente à fundamentação das DCNFP (BRASIL, 2015a), em que se consideram algumas perspectivas antes das definições normativas. São 13 parágrafos iniciados pela palavra “CONSIDERANDO”. Em cada trecho deste é justificado a importância do documento, e quais ideias são defendidas e consideradas antes de definir tais Diretrizes. Essas ideias se referem a um “projeto de educação nacional” a ser garantido, termo que se repete em dois parágrafos da *Resolução* (BRASIL, 2015), o que nos faz refletir o que significa esse projeto e para quem ele está direcionado, pois aponta que “a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional” (BRASIL, 2015b, p. 1). Nesse sentido podemos pensar qual concepção de conhecimento, educação e ensino está por trás desse discurso, ou seja, quais os interesses neoliberais. Esse projeto está preocupado com o desenvolvimento econômico do país ou com o desenvolvimento humano? E esse projeto será conquistado apenas com as concepções que a embasam, ou seria necessário investimento e responsabilização do Estado para sua efetivação? A seguir na discussão entre as Diretrizes mencionadas teremos um panorama geral do que seria esse projeto e quais suas influências na atuação do novo professor.

3.4 COMPARAÇÕES ENTRE AS DCNL/2002, DCNP/2006 e DCNFP/2015

Objetivamos aqui apresentar quais foram as aproximações e distanciamentos entre a Resolução CNE/CP nº1/2002, a Resolução CNE/CP nº 1/ 2006 e a Resolução CNE/CP nº2/2015 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Por meio de quadros e tabelas comparativas será feita uma análise de algumas características referentes à formação docente que permaneceram e se modificaram de acordo com as demandas econômicas e sociais, marcadas nas determinações legais de 2002, 2006 e 2015. De início serão debatidas questões de organização e estrutura dos documentos, a seguir discutiremos alguns conceitos-chaves para compreender a constituição do novo professor, com o intuito de visualizar melhor esses distanciamentos e aproximações entre as resoluções.

No quadro abaixo conferimos como estão divididos e estruturados os elementos das três diretrizes. Separados e organizados, cada um de acordo com as suas funções, ou seja, qual o papel do professor, das instituições, do CNE e etc.

Quadro 1 – Quadro comparativo da organização e estrutura das DCNL/2002, DCNP/2006 e DCNFP/2015

Resolução CNE/CP nº 1/2002			Resolução CNE/CP nº 1/2006			Resolução CNE/CP nº 2/2015		
Art. 1º Art. 3º Art. 4º Art. 5º Art. 7º Art. 14 Art. 15	Como se constitui o curso de licenciatura.	Refere-se às instituições de ensino superior e sistemas de ensino da educação básica.	Art. 1º Art. 2º Art. 9º Art. 12 Art. 11 Art. 14	Como se constitui o curso de licenciatura.	Refere-se às instituições de ensino superior e sistemas de ensino da educação básica.	Art. 1º Art. 3º Art. 4º Art. 6º Art. 9º Art. 11 Art. 12 Art. 16 Art. 17 Art. 18 Art. 21 Art. 22	Como se constitui a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério.	Refere-se às instituições de ensino superior e sistemas de ensino da educação básica.
Art. 10 Art. 11 Art. 13	A O A rganizaçã A o curricular dos A cursos de licenciatura.		Art. 6º Art. 7º Art. 8º Art. 10	A Org A nização A curricular A do curso. A		Refere-se às instituições de ensino superior e sistemas de ensino da educação básica.	Art. 13 Art. 14	

						Art. 15	Organização curricular dos cursos de segunda licenciatura.	
6º.	Art. 2º, Art. 8º, Art. 9º, Art. 16.	Refer e-se ao professor.	Art. 3º, Art. 4º, Art. 5º	Re fere-se ao professor		Art. 2º, Art. 5º, Art. 7º, Art. 8º, Art.10.		R efer e-se ao professor .
		Refer e-se ao Ministério da Educação.						
	Art. 12. Art. 17. Art. 18.	Refer e-se ao Conselho Nacional de Educação.	Art. 13	Re fere-se ao Conselho Nacional de Educação.		Art.19, Art. 20, Art. 23, Art. 24.		R eferem-se à União, Estados, Municípi os
	Art. 19	Refer e-se ao documento.	Art. 15	Re fere-se ao document o.		Art. 25.		R efer e-se ao documen to.

Fonte: Elaboração própria a partir das DCNL/2002, DCNP/2006 e DCNFP/2015

Ao se debruçar sobre o quadro foi possível identificar alguns contrastes. Através da transformação dos dados em porcentagem observa-se que 52% das DCNL (BRASIL, 2002a), 66% das DCNP (BRASIL, 2006b) e 60% das DCNFP (BRASIL, 2015b) se referem às instituições de ensino superior e sistemas de ensino da Educação Básica, ou seja, trata de como devem ser estruturados e organizados os cursos.

Um dos autores da DCNFP destaca sobre a finalidade dessa política e responsabiliza as instituições pela garantia do direito à educação, silenciando a função do poder público nesse contexto. Sobre a Resolução de 2015, Dourado (2015, p. 301; 307) afirma que:

Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. [...] Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 301; 307).

Porém notamos que esse regime não é tão colaborativo, quando vimos que não há um investimento salarial para os professores, na construção de instituições de ensino superior federais, no investimento da estrutura escolar mesmo em escolas que não correspondem aos índices educacionais de qualidade. Nos artigos das *Resoluções* que se referem à responsabilidade do Estado, tratam em sua maioria do processo avaliativo dos cursos diante das diretrizes:

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados. (BRASIL, 2002a, p.3)

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes. (BRASIL, 2006b, p. 5)

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área. (BRASIL, 2015b, p. 16)

Sendo somente nas DCNFP um avanço no sentido de que traz um capítulo referente a valorização dos profissionais da magistério, nos art. 19 e 20. O Estado defende as questões relativas à valorização do professor perante leis de remuneração e plano de carreira, porém por outro lado não exige que os Estados e municípios cumpram essa lei, pois percebemos ainda hoje que muitos deles não pagam o piso salarial.

Com relação ao egresso(a) dos cursos de formação docente inicial e continuada, verificamos que há 10% das DCNL (BRASIL, 2002a) e 20% das DCNP (BRASIL, 2006b) e das DCNFP (BRASIL, 2015b) que tratam do que se espera desse professor, na sua atuação em sala de aula e para além dela. Notamos também um aumento da responsabilização do mesmo, ou seja, passa-se a se exigir mais desse profissional para que se qualifique segundo as demandas econômicas e sociais a sua formação, o que não significa melhoria de qualidade de ensino, mas, sim, a culpabilização do professor por estar ou não de acordo com o que se coloca nas diretrizes. A seguir, segundo um dos autores da DCNFP, percebemos essa lógica:

Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (DOURADO, 2015, p. 307)

Portanto, observamos uma ampliação das funções do professor. Quem antes tinha como foco de trabalho as competências relacionadas à sala de aula, a partir das DCNP e DCNFP irá ter que ampliar suas funções para além do espaço educativo. No artigo 6º apresentam-se seis competências segundo as quais o egresso das DCNL deveria possuir:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a, p. 2)

Como ficaram as funções do professor a partir das DCNP:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão,

fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética

e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e

funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006b, p. 1)

E como as DCNFP se utilizaram das propostas da formação do licenciado em Pedagogia para formar todos os profissionais da educação na mesma perspectiva. Que chamamos de tripé: docência, pesquisa e gestão, marcadas essencialmente pela multiplicação de tarefas:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015b, p.7).

Na tabela abaixo há algumas palavras e termos importantes para analisar essas políticas que permaneceram, surgiram, sumiram ou se repetiram das três *Resoluções* aqui discutidas (BRASIL, 2002a; 2006b; 2015b). Sempre refletindo na sua atualização, as DCNFP (BRASIL, 2015b) que vigoram hoje e promoverão os próximos ajustes nas instituições.

A coleta dos dados foi feita por meio de uma pesquisa de contagem de palavras em cada uma das *Resoluções*, através do recurso disponível “localizar palavras” (Ctrl+F) em software de leitura de texto. Por meio dela foi possível verificar o que os documentos deixaram para trás por motivos de manifestações contrárias/ou no que inovaram, facilitam-se assim as análises e se promove o esclarecimento sobre quais os interesses por trás dos mesmos, no sentido de que quando se enfatiza uma mensagem há preocupação demasiada com ela, ou quando se silencia há também um intuito. Nessa direção, Shiroma, Campos, Garcia (2005, p. 13), afirmam que,

Uma forma de obter o consenso tem sido o sutil exercício linguístico posto em prática nos últimos tempos. Termos e conceitos vêm sendo absorvidos pela corrente teórica pragmática. Alguns foram naturalizados – como o capitalismo, por exemplo –, outros construídos, ressignificados ou simplesmente substituídos. Desenhados com o objetivo de instigar a obediência e a resignação pública, o novo vocabulário se

faz necessário para erradicar o que se considera obsoleto e criar novas formas de controle, regulação e regimes administrativos.

Antes de iniciar as análises cabe aqui reconhecer que as DCNL e DCNP tem um número bem reduzido de páginas com relação às DCNFP, o que interfere na quantidade de conceitos na tabela abaixo, desse modo torna-se necessário essa observação para não existirem equívocos de interpretação.

Tabela 1 –Quantidade de palavras em cada uma das Resoluções (2002-2006-2015)

Palavras/Termos:	DCNL	DCNP	DCNFP	Total
Magistério/Profissionais do magistério	-	1	56	57
Docência/Docente	6	8	34	48
Avaliação	5	1	25	44
Professor	2	5	15	43
Gestão/Gestão democrática	1	8	29	38
Aprender/Aprendizagem	5	8	15	28
Competência(s)/ Competente	2	1	2	26
Pesquisa/Pesquisar	1	4	18	23
Diversidade	1	5	16	22
Espaços escolares e não escolares	-	1	1	19
Sociedade	1	7	9	17
Qualidade	2	-	14	16

Escola	6	1	6	13
Investigação/ Investigações/ Investigativas	3	4	5	12
Tecnologia	3	1	7	11
Licenciado (s)/ Licenciandos	4	4	2	10
Ensinar	2	3	4	9
Instituição Educativa	1	1	5	7
Resultado/Re sultados	2	2	2	6
Classe social/Classes sociais	-	1	1	2
Inclusiva	-	-	2	2

Fonte: Elaboração própria a partir das DCNL/2002a, DCNP/2006b e DCNFP/2015b.

Procuramos pelas palavras administração/administrar, capital/capitalismo, controle, educador, globalização, neoliberal/neoliberalismo, porém não houve em nenhuma das DCN's a sua abordagem, o que nos faz refletir no sentido de que as *Resoluções* (BRASIL, 2002a; 2006b; 2015b) não estão preocupadas em explicar a sociedade e suas contradições. Ao observar o quadro acima o que mais chama atenção é a discrepância linguística, ou seja, as palavras mudam de acordo com o contexto sócio-histórico e suas influências globais.

Como discutido anteriormente, compreendemos que os Organismos Multilaterais são fundamentais na formulação da concepção ideológica por trás dos documentos. Segundo Triches (2010, p, 138) “[...] vimos neste capítulo que existe um projeto de formação e profissionalização dos professores para ALC que tem se consolidado em toda a região graças ao papel ativo de OM, de intelectuais – alguns brasileiros – e do Brasil como exemplo

exitoso”. A sigla ALC se refere a América Latina e Caribe, compreende-se dessa maneira a grande influência desse Organismos.

De modo geral, nota-se que a maioria das palavras e termos apresentaram aumento de sua utilização no decorrer das DCN, quase todas iniciam em pequena quantidade nas DCNL, aumentam o uso nas DCNP e aumentam mais ainda nas DCNFP. Em seguida, há os termos *professor* e *competências* que decrescem, ou seja, começam com muito uso nas DCNL e vão diminuindo nas DCNP e DCNFP. Com relação ao termo professor observamos que a diminuição desse termo se deve às diretrizes quererem formar o docente, que participaria das três funções exigidas por ele nesse momento, ensino, pesquisa e gestão. E há também o termo *espaços escolares e não escolares* que aparecem somente nas DCNP e foram substituídas por *instituições educativas* nas DCNFP e por fim as palavras e termos que se repetem na mesma quantidade em todos os documentos: *resultado, licenciado, escola e classe social*. Essa última palavra quase não é debatida nos três documentos, é evidenciado dessa forma o quanto o discurso neoliberal oculta a relação de classes existente na sociedade, e trata essas questões como *diversidade de gênero, diversidade, necessidades especiais, problemas sociais*. Sobre isso, concordamos que:

O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama razão pela qual se deve apreender o que está dito e o que não está. Ler-se nas entrelinhas parece uma indicação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta. (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

No sétimo inciso do artigo 8º das DCNFP é possível verificar a noção de que a educação nas DCNP e DCNFP é vista como solucionadora dos problemas sociais, que são estruturais da sociedade capitalista em que vivemos, assim como discutido no primeiro capítulo:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; (BRASIL, 2015b, p. 8).

Desse modo ao tratar de igualdade de condições, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, educação para os direitos humanos insere-se num contexto de desigualdades latentes do modo de produção capitalista, que não atenta aos seres humanos, mas, sim, ao lucro. É claro que devemos inserir essas discussões no contexto escolar, porém não conseguiremos extinguir esse problema social, ele está intrínseco na sociedade, nos meios de comunicação e em outros contextos. Seria possível apenas com a escola suprir uma história de desigualdades? É necessário investimento e medidas governamentais para garantir a igualdade de condições e a defesa pelos direitos humanos. Ideias também como “garantia de um padrão de qualidade” nos fazem pensar qual padrão de qualidade é esse, para quem? Quem diz o que é padrão? O que é padrão pra um tipo de sociedade é padrão para outra?

Nesse sentido vamos discutir em que esses termos interferem na construção de um consenso sobre a formação do professor. Para que ele seja segundo interesses capitalistas o protagonista da reforma e mantenha a reprodução do capital. “A pedagogia do capital em andamento supõe convencer os professores de que sua intervenção, de fato, solucionará os problemas socioeconômicos do país.” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13).

Nas DCNL (BRASIL, 2002a) percebe-se que cinco termos não aparecem com nenhuma quantidade, e em geral não há muitas repetições das palavras com relação às outras resoluções. Entretanto as palavras *Competência/Competências/Competente* chamam atenção, pois aparecem e se repetem em diversos momentos do documento,

assim como a palavra *habilidades*. Dessa maneira nos questionamos o porquê da sua excessiva menção:

Assim, a difusão do conceito de competências no Brasil está relacionada à ideia de que existem atributos subjetivos requeridos pelas inovações tecnológicas e organizacionais vinculadas à “complexidade do mundo contemporâneo” (Campos, 2002, p.06). O desenvolvimento das competências passa a ser a tarefa principal da formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico. A formação baseada na lógica das competências enfatiza o “como” se ensina e, ao mesmo tempo, relega a um segundo plano “o que se ensina” e “por que se ensina”, isto, segundo Campos (2002, p.10), nos auxilia a compreender o acento posto na “resolução de problemas” e na “simulação de situação” como sendo a metodologias privilegiadas nas práticas de formação dos docentes. (SOARES, 2006, p. 4)

O termo *gestão* e *gestão democrática* aparecem muitas vezes nas *Resoluções* mais atuais, o que nos insere mais uma vez na perspectiva da gestão como solucionadora também dos problemas sociais e educacionais. Colocam sobre ela a culpa do fracasso escolar e não se atentam no que essa palavra pode incidir no contexto educativo. Ou seja, ao pesquisar no dicionário vemos que gestão significa “Ato de gerir ou administrar”, portanto está diretamente ligada ao processo de gerencialismo na educação, em que se trazem conceitos da economia para debater questões educacionais. Sobre isso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 92), ponderam que,

Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão.

Outra palavra que se repetiu nas DCNL (BRASIL, 2002a) foi *professor*, e logo se vê que *docente* e *profissionais do magistério* passam a ser mais mencionados nas DCNFP (BRASIL, 2015), ou seja, há uma mudança de conceituação, há um termo novo, o professor agora passa a ser um profissional do magistério, aquele que não atenderá apenas as atividades de docência, mas terá que ter o envolvimento com outras questões que não envolvem o processo de ensino e aprendizagem. No art. 3º das DCNFP apresenta-se essa questão:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015b, p. 4).

Portanto, como já discutido anteriormente há um alargamento nas suas funções. O professor terá de atuar para além da sala de aula, trabalhando com as questões descritas como atividades pedagógicas: a gestão educacional e a pesquisa num sentido investigativo dos problemas educacionais. Atribui-se ao professor uma responsabilidade que é do Estado, de prover profissionais que atuem na gestão educacional e outros que atuem na pesquisa. Retira-se o incentivo a procurar os devidos órgãos para resolver questões estruturais e colocam para o professor a meta de solucionador de problemas. Como afirma Triches (2010), trata-se de uma tentativa de se construir, ideologicamente um sujeito impossível de existir, um *superprofessor*. Sobre as DCNP (BRASIL, 2006b) a autora afirma que identifica que,

[...]na Resolução há dois movimentos imbricados, sendo um de alargamento e outro de restrição. O alargamento acontece na definição de docência e de gestão, nas funções a elas vinculadas, nos campos de atuação e nas competências esperadas do professor. A restrição – e, por consequência, a fragilização – ocorre na concepção de produção do conhecimento, reduzido à resolução de problemas apresentados na e pela escola, portanto, pragmática. Outra restrição, tão importante quanto a anterior, articula-se ao pouco tempo para a formação desse profissional, pois, com um espectro amplo de conteúdos e competências colocado como necessário à formação. De outro lado, a restrição se estende às possibilidades de verticalizações e estudos mais teóricos tendo em vista que a pesquisa não é concernente à produção de conhecimento como reflexão sobre a problemática educacional, que inclui a escola, mas extrapola os seus limites. (TRICHES, 2010, p. 212).

Há uma intrínseca relação entre as DCNP e as atuais DCNFP. Em vários momentos encontram-se excertos completamente iguais, ou alterados por algumas palavras. Dessa maneira, será feita uma comparação a seguir somente das duas *Resoluções* (BRASIL, 2006b, 2015b) com relação à seus artigos e incisos. Perceberemos que muito da construção das DCNFP foi baseada nas DCNP, o que interfere diretamente na idealização da lógica de flexibilização e multifuncionalidade para todos os professores e não somente os do Curso de Pedagogia. Há o desejo pelo enfraquecimento teórico de todos aqueles que atuam como professores e há, principalmente, o interesse por uma formação alargada e pouco especialista, em que nós sejamos capazes de cuidar de todas as questões que envolvam a escola, a educação e os problemas educacionais e consequentemente sociais que ocorrem na sala de aula. Querem fazer do professor um “super-herói”, impossível de existir!

Pelas evidências colhidas nas DCNP o professor a ser formado no CPe, para dar conta dessa docência alargada, assumirá características de um superprofessor, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como superprofessor ele é constituído como professor-instrumento, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa. (TRICHES, 2010, p. 40)

O art. 2º das DCNP (BRASIL, 2006b) e das DCNFP (BRASIL, 2015b) trata da compreensão de docência. Identifica-se muita semelhança entre eles, porém há algumas mudanças referentes a quem se destina o documento e retiram-se algumas frases, em que colocam a docência como ação educativa construída nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas. E também se inserem palavras nas DCNFP como ensinar, princípio

educativo que nas DCNP não era mencionado, havia apenas o aprender.

A seguir no art. 4º das DCNP e no art. 10. das DCNFP vemos a quem se destina os respectivos cursos de licenciatura, em seguida, aborda sobre as atividades de magistério, que também se altera nas novas DCN diminuindo um inciso:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, p.2,)

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (BRASIL, 2015b, p. 9)

Há grande semelhança nesses artigos, porém tiraram o termo *escolares e não escolares* que se repete muito e somente

nas DCNP. Já no art. 5º das DCNP verifica-se uma relação com o art. 8º das DCNFP, em que trata de quais funções o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto.

O Artigo 3º está articulado diretamente com o 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2), pois afirma que com esse conteúdo “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto” a 16 diferentes competências as quais, se separadas por temática, mostram que quatro delas estão no campo da diversidade; três no dos conteúdos a serem ensinados nos níveis de ensino de atuação; duas no do uso de diferentes recursos tecnológicos e pedagógicos para garantir a aprendizagem; duas dizem respeito a diferentes campos de atuação; três estão no campo da gestão; uma destaca a importância do recurso da pesquisa para a prática e uma trata da responsabilização da aplicação das referidas Diretrizes. (TRICHES, 2010, p. 180).

O próximo artigo muito semelhante em todas as suas alíneas e incisos é o art. 6º das DCNP com o art. 12 das DCNFP. Neste é discutido sobre a estrutura dos cursos, são inseridos núcleos, um de estudos básicos e formação geral, outro de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores.

Embora muitas aproximações entre as DCNP e DCNFP, encontramos uma diferença no que diz respeito à carga horária dos cursos. Apesar de se manterem com a mesma quantidade de horas, sua distribuição ocorre de forma distinta:

Quadro 2 – Distribuição das Cargas horárias das três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação docente analisada, 2002-2006-2015.

Carga horária dos cursos nas DCNL (BRASIL, 2002b)	Carga horária dos cursos nas DCNP (BRASIL, 2006b)	Carga horária dos cursos nas DCNFP (BRASIL, 2015b)
<p>Carga horária total: 2.800 200 dias letivos 3 anos letivos 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p>	<p>Carga horária total: 3.200 2.800 horas dedicadas às atividades formativas 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.</p>	<p>Carga horária total: 3.200 8 semestres ou 4 anos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica. 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das DCNL/2002b, DCNP/2006b e DCNFP/2015b.

Apresenta-se um aumento significativo entre as DCNL e as DCNP e DCNFP elas, com o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas, com tempo mínimo de 8 semestres. A seguir ao se dividirem a horas, percebe-se a diferenciação entre as três *Resoluções*. As DCNL estão com menor carga horária total, mas ainda assim, mantiveram-se as 400 horas referente às horas de prática, o estágio supervisionado e as 200 horas de atividades teórico-práticas. O que já muda nas DCNP, constituídas por 100 horas a menos no estágio supervisionado e atividades teórico-práticas. Percebemos nesse momento que há uma preocupação maior com a prática no contexto curricular, diminuindo assim a carga teórica da mesma. Logo, há uma contradição, pois se exigem mais funções do professor, porém oferecem menos formação teórica para compreensão dessas funções, deixando risco, consequentemente, de uma formação precária intelectualmente e mais uma vez compactuando com o consenso dos interesses neoliberais.

Diante dessas comparações e discussões realizadas com os três documentos referentes à política de formação de professores no Brasil observa-se uma grande aproximação com a lógica neoliberal, no sentido. Mesmo que nas entrelinhas foi possível perceber indicações essenciais quanto ao discurso hegemônico das *Resoluções* (BRASIL, 2002a; 2006b; 2015b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões suscitadas na Introdução sobre o foco deste trabalho, conseguimos compreender a grande influência dos Organismos Multilaterais na definição das políticas educacionais no Brasil, de forma a construir um consenso diante dos discursos ideológicos existentes nos documentos, para defender os interesses neoliberais. Assim como confirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação de professores, principalmente em sua reatualização em 2015. Sobre as políticas de formação docente, concordamos que “[...] a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho” (MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p. 1).

Observamos que as DCNL, DCNP e as DCNFP convergem em alguns momentos, quando tratam essencialmente da organização curricular, de conteúdos e o que se deve ser estudado pelos estudantes dos cursos de licenciatura. Exceto as DCNL, que se diferenciam em grande parte das DCNP e DCNFP, pois como não existiu uma grande quantidade de Decretos e Resoluções naquela época as diretrizes não receberam tantas interferências de outras leis. Por outro lado, vimos que as DCNP e DCNFP coincidem muito, no sentido de que além de trazerem alguns parágrafos muito similares, se não iguais, só mudam algumas palavras, há a mesma intencionalidade do que se quer do professor.

Assim como estudos já realizados sobre o papel do professor nas DCNP foi possível perceber que as DCNFP também apresentaram: “Pelas evidências colhidas nas DCNP o professor a ser formado noCPE, para dar conta dessa docência alargada, assumirá características de um *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica” (TRICHES, 2010, p.40). Ou seja, há exigência por um professor que atenda os problemas sociais e educacionais, que procure resolver problemas por meio da pesquisa e gestão, evitando-o de uma ação sindical.

As DCNP assim como as DCNFP demonstraram grande preocupação com a defesa desse tipo de professor, porém nas DCNFP isso é ainda mais identificado diante da mudança de termos utilizados para se referir ao professor, que agora trata por *profissionais de magistério* e não somente professor, aquele que atua em sala de aula. Além disso, as DCNFP trocaram os termos escola por instituições educativas, evidenciando a prática do professor para além da escola.

Algumas mudanças que também ocorreram se referem à carga horária dos cursos de licenciatura e pedagogia que

aumentam após as DCNL, porém permanece igual nas DCNFP na divisão das horas, diferentemente das DCNP que dividia suas horas de diferentes modos. Contudo, percebemos na DCNFP a exigência não existente nas diretrizes anteriores da realização dos cursos de licenciatura por no mínimo oito semestres e quatro anos, o que demonstra mudança.

Verificamos diversas aproximações e distanciamentos entre os documentos e o perfil do professor proposto. Identificamos como ficou a organização e estrutura dos cursos de Licenciatura e da Pedagogia, e investigamos que a concepção de sociedade perpassada pelos documentos não aponta para uma consciência de classe, mas trata dos problemas sociais como questões de diversidade, o que não pode, nem deve ser absorvido por nós. Pois, à medida que internalizamos esses discursos estamos de acordo com a concepção de que a educação escolar é a salvadora das mazelas sociais, e somente por ela conseguiremos qualidade de vida entre as pessoas. O que não é real, os problemas sociais fazem parte do modo de produção estabelecido e dessa forma temos de exigir nossos direitos para uma maior responsabilização do Estado nesse sentido.

Fazer essa pesquisa foi essencial para concretização de um desejo com relação àquelas políticas educacionais que tanto me instigaram na primeira fase e que depois acabaram por se diluir durante o curso. Mesmo tendo a oportunidade de estudá-las em outras fases não conseguia ter um embasamento teórico que me possibilitasse compreender quais as suas reais influências no contexto escolar. Pude assim observar por meio de um olhar investigativo estratégias utilizadas pelo Estado na defesa do capital.

Nossa fase do curso de Pedagogia teve pouco tempo para construção desse trabalho por motivos importantes que também nos oportunizaram crescimento, como a greve, que nos mostrou o quanto temos de lutar por nossos direitos e condições mínimas de estudo. Nesse sentido tive um pouco de dificuldade quanto ao tempo, pois gostaria de ter me dedicado mais. Fiquei muito instigada pelo tema e senti a necessidade da continuação desse estudo, pois acredito que há muito mais a ser debatido e discutido

no que se refere às políticas de formação docente e pretendo dessa forma continuar meus estudos nessa perspectiva.

Ao finalizar esse trabalho percebo o quanto tive privilégio nesses quatro anos e meio da minha formação, em aprender por um viés político a constituição da sociedade e suas influências educacionais. Concepções essas que anteriormente não enfrentei na escola. Fico feliz e triste ao mesmo tempo, pois poucas pessoas tem essa oportunidade no Ensino Superior, em que há um percentual pouquíssimo dos estudantes que estão em uma Universidade Federal. No entanto, percebo que minha formação acaba por ser obrigada a atender o que está colocado nas DCNP e DCNFP, porém ela o faz de modo crítico e contrário a defesa pela manutenção da sociedade capitalista, evidenciando os processos históricos e políticos que envolvem a educação e o capitalismo. Mas é claro que a formação ainda apresenta-se precária quando percebemos que temos que estudar diversas funções, sendo muitas vezes pouco trabalhadas teoricamente.

Nas DCN's ao se referirem à pesquisa e gestão, colocam para nós a responsabilidade de nos preocuparmos com nossa formação individual, sem que passe por nossas cabeças que não depende somente de nós, mas sim de uma organização social que atenda outra forma de produção. Os desafios serão enormes enfrentados pela formação docente, ir contra a concepção ideológica neoliberal ficará ainda mais complexo, pois com as diversas funções exigidas para o professor, os estudantes podem não ter a oportunidade de obter embasamento teórico, possibilitando assim um professor não politizado, que estará a serviço do capital.

Acredito que evoluí muito e me transformei tanto intelectualmente quanto pessoalmente. Consegui olhar o mundo de maneira diferente, não mais como aceitação das condições estabelecidas e defesa por um individualismo, mas obtive conhecimento sem vista de uma preocupação social na luta incessante por uma sociedade democrática, por práticas educacionais reflexivas e emancipatórias. Portanto, desejo iniciar minha carreira docente nessa perspectiva, e finalizo este trabalho com a esperança de uma sociedade que se organize sobre por

outras bases, com um Estado que defenda a classe trabalhadora, com pessoas politizadas e preocupadas com as condições existentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> Acesso em: 24/abr/2016.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf> Acesso em: 24/abr/2016.

Brasil. Censo da Educação Básica. Sinopse Ano 2014. BRASIL, INEP 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16/05/16

BRASIL; CNE. Parecer n. 28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNECP%20028-2001.pdf>> Acesso em: 24/abr/2016.

BRASIL; CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16/abr/2016.

BRASIL; CNE. Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em:16/abr/2016.

BRASIL; CNE. Resolução n. 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16/abr/2016.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16/abr/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em:18/mai/2016.

DECKER, Aline Inácio. A formação docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>> Acesso em: 29/jun/2016

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ. Ano 10, Nº 15/2012.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e impactos na escola. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa. vol.33. n. 3. São Paulo-SC, 2007, p. 531 à 541. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte!. In: Marileia M. Silva; Olinda Evangelista; Elisa M. Quartiero. (Org.). Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital. 1ªed. Campinas-SP, Editora Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 277-316.

FREITAS, Luiz Carlos de. (2002). A internalização da Exclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

MALANCHEN, Júlia. VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2006.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo-SP. Editora Nova Cultural, 1985.

MIRANDA, Kênia. O Processo de Trabalho Docente: Interfaces entre a Produção e a Escola. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio/ago., 2006.

PARO, Henrique Vitor. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In FERRETTI, Celso João; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

SAVIANI, Demerval. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar/organizadores. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1994, p. 147 à 164.

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

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446,

jul./dez. 2005. Disponível em
<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e Formação Docentes: Tendências no Plano das Políticas e da Literatura Especializada. Universidade Federal de Santa Catarina. 29ª Reunião Anual da Anped. GT: Trabalho e Educação / n. 09. 2006.

TRICHES, Jocemara. Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

APÊNDICE A

Quadro3- Síntese da trajetória da comissão bicameral dos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 das DCNL (BRASIL, 2001):

Comissão Bicameral	Síntese da trajetória
Edla de Araújo Lira Soares	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1972). http://lattes.cnpq.br/6041836293761453
Éfre m de Aguiar Maranhão	Possui formação acadêmica com Graduação em Medicina pela Universidade de Pernambuco (1976), Graduação com Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Pernambuco (1973), Mestrado em Medicina (Cardiologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), Doutorado em Medicina (Pneumologia) pela Universidade Federal de São Paulo (2003). Tem como área de produção e interesse na educação (gestão, avaliação, supervisão, regulação e qualidade) e na medicina (cardiologia e interface educação-medicina). http://lattes.cnpq.br/6153912870557092
Eunice Ribeiro Durham	Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1954), mestrado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1964) e doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1967). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Imigração Italiana, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, universidade, avaliação, política educacional e América. http://lattes.cnpq.br/2890343748562669

Guio mar Nam de Mello	Possui doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). http://lattes.cnpq.br/1025475566186530
Neli o Marco Vincenzo Bizzo	Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1981), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia - Genética) pela Universidade de São Paulo (1984) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1991). Foi aluno bolsista de pós-graduação da Liverpool University (1990-1) e realizou estágio na Leeds University (1992-3), com bolsa de pós-doutoramento da CAPES/MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, história da ciência aplicada ao ensino de ciências, ensino de evolução, e metodologia de ensino. http://lattes.cnpq.br/5185490823564905
Raqu el Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora)	Possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília (1970), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1977) e doutorado em philosophy - University of California at Berkeley (1986). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Indígenas. http://lattes.cnpq.br/8404700912680274
Silke Weber (Presidente)	Possui doutorado em Sociologia na Université René Descartes (1972). Desenvolveu programas de pós-doutoramento nas Universidade de Bremen, de Paris V e na London School of Economics and Political Sciences (LSE). Tem desenvolvido trabalhos principalmente nos seguintes temas: ensino superior, educação e projetos de sociedade, educação brasileira, políticas educacionais, profissionalização e formação do professor, qualidade da educação

	publica. http://lattes.cnpq.br/2168457966116912
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no site:
www.lattes.cnpq.br.

APÊNDICE B

Quadro 4 - Síntese da trajetória da comissão bicameral dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006a das DCNP (BRASIL, 2006a):

Co missão Bicameral	Síntese da trajetória
Ana ci Bispo Paim	<p>Possui graduação em Estudos Sociais Plena Duração pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1982), graduação em Estudos Sociais Curta Duração pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1982) e especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Fundação de Ensino Superior de Pernambuco Universidade de Pernambuco (1990). Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana.</p> <p style="text-align: center;">http://lattes.cnpq.br/9443091285797420</p>
Ant ônio Carlos Caruso Ronca (Presidente)	<p>Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1970), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1969), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1976) e Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981). Foi Presidente do Conselho Nacional de Educação, Consultor da Unesco e Assessor do Ministério da Educação. Atualmente é membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Professor Titular do Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.</p> <p style="text-align: center;">http://lattes.cnpq.br/1748562868539196</p>
Arth	Possui graduação em Pedagogia pela

ur Fonseca Filho	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (1971) e graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (1972). Atualmente é conselheiro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. http://lattes.cnpq.br/4047990186840806
Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Relatora)	Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Portugal. Graduação em Pedagogia pela PUC-Goiás: Orientação Educacional e Administração Escolar. Especialista em Metodologia de Ensino pela PUC-Góias. Reitora da PUC-Goiás entre 1994-2001. Superintendente do IBAMA-GO, 2003-2004. Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2008 a 2010. Conselheira da Câmara de Educação Básica (até 2012). Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania-DPEDHUC; Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI; Ministério da Educação - MEC, de 2012 a 2014. Diretora da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC-Goiás de 2014 a 2015. Professora Titular da PUC-Goiás. Palestrante e seminarista nacional e internacional. http://lattes.cnpq.br/5903234439052191
Márcia Beatriz Luce	Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1971); Mestre em Educação, em 1974, e Doutora em Educação, em 1979, pela Michigan State University. É Professora Titular de Política e Administração da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com diversas experiências de administração acadêmica. Foi a Reitora para a implantação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), de 2008 a 2011; e Secretária de Educação Básica no Ministério da Educação, em 2014. No Conselho Nacional de Educação, integrou a Câmara de Educação

	<p>Superior de 2008 a 2012 e a Câmara de Educação Básica de 2004 a 2008 e em 2014. Participa ativamente de diversas entidades acadêmico-científicas, como ANPEd, ABAVE, SBPC e ANPAE, tendo sido desta Presidente e Diretora de Pesquisa e Publicações. Foi editora da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação durante vários períodos e é membro de seu conselho editorial como de outros periódicos nacionais e estrangeiros. Participou da comissão especial que propôs o SINAES e de muitos outros trabalhos na área de Educação.</p> <p>http://lattes.cnpq.br/0353790993809337</p>
Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	<p>Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986) e em Engenharia Elétrica pela mesma Universidade (1985). Mestre (1989) e doutor em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (desde 1986). Pesquisador na área de Física, especialista em Estrutura Eletrônica de Moléculas Bioativas e de Nanodispositivos. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018).</p> <p>http://lattes.cnpq.br/4875479514225591</p>
Petrônio Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora)	<p>É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. É Professora Titular em Ensino- Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, na condição de professora sênior, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar. Integra o International Research Group on Epistemology of African Roots and Education, coordenado pela Dr^a Joyce E. King da Georgia State University/USA. É conselheira do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial. Nessa condição foi relatora do</p>

	Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. http://lattes.cnpq.br/5770245673371690
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no site:
www.lattes.cnpq.br.

APÊNDICE C

Quadro 5 – Síntese da trajetória da comissão bicameral do Parecer CNE/CP 2/2015 das DCNFP (BRASIL, 2015a)

Co missão Bicameral	Síntese da trajetória
Antônio Carlos Caruso Ronca	Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1970), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1969), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1976) e Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981). http://lattes.cnpq.br/1748562868539196
Francisco Aparecido Cordão,	Educador, sociólogo e filósofo. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Atual Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Tem atuado como Conselheiro de Educação nos níveis municipal, estadual e nacional. http://lattes.cnpq.br/8986840714493678
Gilberto Gonçalves Garcia	Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (1983), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (1997) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2007). http://lattes.cnpq.br/5848644946192985
José Eustáquio Romão	Graduado em História, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1970) e Doutorado em Educação (1996), pela Universidade de São Paulo. Tem vasta experiência na área de administração escolar. Desenvolve estudos sobre o pensamento de Paulo Freire, especialmente sobre a "Teoria da

	Civilização do Oprimido". É autor de vários livros. http://lattes.cnpq.br/6041577120476064
José Fernandes de Lima	Possui graduação em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1978), mestrado em Física pela Universidade de São Paulo (1987) e doutorado em Física pela Universidade de São Paulo (1991). http://lattes.cnpq.br/9495702506223040
Luiz Fernandes Dourado	Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), com Pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990), graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1983). http://lattes.cnpq.br/1883931901388039
Luiz Roberto Alves	Possui graduação em Letras (Português, Linguística e Oriental) pela Universidade de São Paulo (1972), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1980) e doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1981). http://lattes.cnpq.br/4505968273643745
Mal vina Tania Tuttman	Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1976), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Exerceu outros cargos de assessoramento, coordenação e direção junto a entidades representativas da educação básica e superior, nos âmbitos nacional e internacional. http://lattes.cnpq.br/0046159287859343
Már cia Angela da Silva	Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelato) pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela

Aguiar	Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). http://lattes.cnpq.br/9445186556699560
Rai mundo Moacir Mendes Feitosa	Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Maranhão (1978) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (2000). É assessor e consultor técnico da Prefeitura Municipal de Rosário, consultor e assessor técnico da Prefeitura Municipal de São Luís e membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. http://lattes.cnpq.br/5952396968133256
Sérgio Roberto Kieling Franco	Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É Professor Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, aprendizagem e educação superior. http://lattes.cnpq.br/6389325869865024

Fonte: Elaborado pela autora com base no site: www.lattes.cnpq.br.