



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: DESCAMINHOS PARA A FORMAÇÃO UNITÁRIA

Josiane Lopes Medeiros¹
Luciene Lima de Assis Pires²

¹Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde/ jozymedeiros@gmail.com

²Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí/ lucieneapires@gmail.com

Resumo:

Esta pesquisa analisa os descaminhos para a formação unitária na formação de professores no contexto das políticas neoliberais, a educação e o trabalho na sociedade capitalista, que são utilizados para fins de alienação, produção, reprodução e manutenção do sistema do capital. Para tanto, utilizou-se da análise de documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/1996 (LDB/1996), do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE/2014), as contribuições do pensamento de Antônio Gramsci para uma formação unitária e revisão bibliográfica do aporte teórico de diferentes autores. Verificou-se que com o advento do capitalismo, e o direcionamento das políticas públicas educacionais, comprometidas com os ideais neoliberais, a formação de professores numa perspectiva de formação unitária que contemple educação, trabalho e cultura, torna-se utópica, visto que a premissa do sistema do capital visa o lucro, alta produção, e aligeiramento dos processos, desvinculada da formação humana para além do desenvolvimento de competências e habilidades.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação e trabalho. Formação unitária.

1. Introdução

Nos últimos anos, os embates sobre a formação de professores têm se intensificado em diversas instâncias com leis, programas e discursos. Porém, ainda confronta-se com prioridades postergadas, fragmentação dos cursos, descontinuidade de propostas e investimentos que priorizam interesses econômicos de determinados grupos, em detrimento de interesses para o coletivo. Dessa forma, os resultados desses processos, incidem na formação do professor, na organização das instituições formadoras e na qualidade da formação percebida pelos futuros professores.

Diante disso, o presente artigo insere-se no contexto anunciado com o objetivo de investigar os descaminhos para a formação unitária na formação de professores, no contexto das políticas neoliberais, a educação e o trabalho na sociedade capitalista, utilizados para fins de alienação, produção, reprodução e manutenção do sistema do capital. Esta investigação faz-se necessária, visto que a forma de conceber o processo educativo na formação de professores influenciou na configuração de sociedade que temos: uma sociedade desvinculada de

princípios unitários, norteados pelos princípios neoliberais que conduzem para uma formação fragmentada. Analisar a formação de professores numa perspectiva unitária, que prima por uma formação completa, total do ser humano, que prepare o indivíduo para exercer suas funções cognitivas, físicas e psicológicas, responsável pela constituição de cidadãos em sua totalidade, nos mostra os desafios, mas, também as possibilidades para um caminho sobre a constituição da formação de professores.

2. Metodologia

O presente estudo faz parte de uma dissertação de mestrado em Educação e, na pretensão de investigar os descaminhos para a formação unitária na formação de professores no contexto das políticas neoliberais, a educação e o trabalho na sociedade capitalista, utilizados para fins de alienação, produção, reprodução e manutenção do sistema do capital, buscaremos os princípios da abordagem qualitativa. Para isso faremos a análise de documentos como as diretrizes de organismos internacionais, da legislação educacional vigente e da interlocução com outras pesquisas e literatura sobre formação de professores, políticas internacionais, educação e trabalho e formação unitária.

O processo de análise dos documentos deu-se no primeiro semestre de 2014, entre os meses de março e maio. Todos os materiais coletados para a pesquisa foram selecionados segundo categorias elencadas, a saber: formação de professores, políticas neoliberais, educação e trabalho e formação unitária, primando por autores que trabalham com a concepção dialética.

3. Formação inicial de professores no contexto das políticas neoliberais

No Brasil, apesar da necessidade da organização e instrução popular ter sido percebida após a Independência, nosso cenário do Período Colonial até hoje, traz profundas debilidades na formação de professores (SAVIANI, 2009). Atualmente, ainda percebemos resquícios desta problemática que, incrementados por outros fatores como a influência de políticas neoliberais, que por suas ideias vinculadas ao capitalismo orientam para o livre comércio em nome do crescimento econômico e desenvolvimento social dos países, mantêm obstáculos para formação de professores na perspectiva unitária. Diante disso, analisando o atual cenário da formação de professores, percebe-se que esta não pode ser examinada sem uma análise das diretrizes impostas pelas agências de financiamento internacionais e suas repercussões no Brasil, visto a centralidade da formação docente nas reformas educacionais brasileiras

advindas a partir dos anos de 1990, quando a doutrina neoliberal passou a organizar o direcionamento político brasileiro.

Os resultados desta internacionalização são percebidos nos documentos oficiais vigentes, principalmente nas políticas públicas educacionais, como aponta Akkari (2011), seja em sua: A) concepção: que refere-se à semelhança das políticas educacionais nos diferentes países, devido a premissa de que os bons resultados educacionais que deram certo em um determinado lugar representam a solução dos problemas educacionais para outro, com sistema educacional ineficaz, sem considerar as peculiaridades de cada lugar, induzindo a uma homogeneização dos modelos educacionais e que pode ser verificado pelo surgimento de estudos comparativos como o Programa de avaliação internacional de estudantes (PISA); B) na avaliação: quando diferentes sistemas educacionais são avaliados e geram relatórios detalhando o que funciona e o que precisa ser melhorado, quais conteúdos e habilidades os alunos devem dominar, assim como verificar se os objetivos e os padrões estabelecidos pelas políticas internacionais foram atingidos, reduzindo o aprender a uma forma simplista de transferência de informações, dos que sabem para os que não sabem; C) no financiamento: quando os países que recebem financiamento no setor educacional são pressionados a aplicar as orientações desejadas por seus financiadores, visto que, geralmente esta concessão de ajuda implica interesses de ordem econômica, política ou histórica.

Dourado (2002) destaca que na década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas públicas foram reorganizadas pela reforma de Estado que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e diferentes formas de gestão. Em particular, nas políticas educacionais em conformidade com os organismos multilaterais, estas ações estão expressas no processo de aprovação da LDB/1996, negligenciando parte das demandas encaminhadas pela sociedade civil. Este fato deve-se ao ocorrido em 1995, quando o Poder Executivo interferiu nos processos legislativos e a LDB/1996 passou a ser regulamentada mesmo antes de ser aprovada em 1996. Sendo assim, as ações do Poder Executivo predominaram e a legislação para a educação passou a ser orientada por critérios político-partidários, deixando de lado a forma participativa junto à sociedade civil. Os sistemas educacionais passaram a fazer parte do bojo das políticas orientadas pelas reformas estruturais, principalmente do Banco Mundial, adotadas pelo governo FHC (HERMIDA, 2012).

As políticas educacionais brasileiras estabelecidas na LDB/1996 foram influenciadas pelos ideais neoliberais preconizados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, ocorrida na Tailândia em 1990, financiada pelas agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Sendo assim sofreram influências em sua concepção, as quais trouxeram divergências e consequências para o campo da formação de professores no momento em que instituíram novas diretrizes sobre a formação, profissionalização e o trabalho docente, em conformidade aos ajustes do campo educacional às exigências do capital e às novas demandas mercadológicas. Nos artigos que trata dos Profissionais da Educação (61 a 67) do Título VI, percebe-se tais ajustes e exigências no decorrer do texto, como no artigo 62, que trata sobre a formação de professores para a educação básica, no qual estabelece-se que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2014).

Percebe-se que este artigo da LDB/1996 “permitiu” uma formação aligeirada, barateando os custos por tratar-se de cursos mais rápidos, estimulando a formação dos professores da educação infantil e dos primeiros anos da escolarização acontecerem no nível superior, ao mesmo tempo em que, admite-se como mínima, a formação no nível médio na modalidade Normal, sendo obrigatória a formação superior apenas para o magistério na educação de nível superior.

Outro ponto de divergência da LDB/1996 são os parágrafos 2º e 3º, que versam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério, que dão preferência ao ensino presencial, podendo subsidiariamente fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância, ou seja, possibilitando que a formação de professores também aconteça via educação a distância, com o uso de tecnologia educativa, não-presencial. No entanto, a formação de professores via educação a distância apresenta outros problemas enquanto instrumento para a formação; ela também é um meio de transferência de responsabilidade do Estado à sociedade civil. No momento em que o Estado passa ao papel de regulador, legislador e avaliador da execução; quando potencializa a privatização com a transferência de responsabilidades para a sociedade civil, possibilita um grande mercado para empresas e porta

de entrada para o capital industrial (como os Kits de aparatos tecnológicos educativos, apostilas); no momento em que acentua o processo de custo/benefício, visto que para tal modalidade, necessita-se da existência de um sistema tecnológico barato e acessível e, esse processo é orientado e legalizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que em suas propostas orientam para a familiarização com as tecnologias, informação e treinamento, rápida atualização do conhecimento e na formação de professores adaptação e instrumentalidade (SILVA JR, 2002).

Como na LDB/1996, o PNE/2014 também apresenta divergências, dentre as vinte metas estabelecidas, cinco delas são importantes para enfrentar o desafio da formação docente pois tratam da ampliação, formação e valorização dos professores. No entanto, quanto à política nacional de formação dos profissionais da educação, remete-se às diretrizes da LDB/1996 que, como visto anteriormente, permite como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Diante disso, o PNE/2014 já surge com novos e velhos embates: dentre eles a captação e distribuição de recursos e financiamentos; a criação do plano da carreira docente; valorização do profissional da educação e investimentos nos programas de formação de professores de nível superior, prioritariamente na rede pública e cinco metas que tratam da ampliação e valorização dos professores. No entanto, espera-se que essas metas não tenham sido criadas só por pressão de órgãos sindicais, mas que sejam efetivadas.

O PNE/2014 compactua com a formação inicial e continuada em nível médio, na modalidade Normal; como o fomentar o ensino a distância; incentivar a inclusão dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estruturar os processos pedagógicos de alfabetização com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores; promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização com o uso de novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras, articuladas com programas de pós-graduação *stricto sensu*; formalizar e executar os planos de ações articuladas (PAR) em cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública, incluindo a formação de professores e professoras e; garantir vagas nos cursos de educação superior pública e gratuita para a formação de professores para a educação básica, prioritariamente para as áreas em déficit na docência e formar professores da educação básica em nível de pós-graduação dentre outros. Isso confirma avanços e retrocessos para a formação de professores, pois ao mesmo tempo em que propõe metas para

incentivo à formação, desestimula-as quando propõe outras que legalizam uma formação fragmentada, fora das instituições públicas, gratuitas, impossibilitando o investimento numa formação unitária, omnilateral.

O impacto da influência dos organismos internacionais pode ser percebido no âmbito educacional, na formação de professores, na qual presenciamos idas e vindas de ações e investimentos que afetam o desenvolvimento social, crítico e intelectual do professor, contribuindo para a manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista de reprodução e alienação, em detrimento de condições e investimentos para uma formação de professores unitária, que viabilize o seu desenvolvimento integral, omnilateral.

4. Educação e trabalho na sociedade capitalista: descaminhos para a formação unitária

O sistema capitalista se desenvolveu no decorrer da história, de modo que segundo Nunes Brasil (2005), insurgiu de realidades sociais concretas, sem ser pensada ou manipulada por um grupo como um projeto conspiratório para dominação e subserviência. Nesse sentido, no percurso histórico do capitalismo, os elementos da realidade lógico-histórica produzem e são produzidos no decorrer da existência do capitalismo, podendo ser consideradas estratégias para a manutenção de seu modo de produção.

As determinações do sistema do capital delongam e dificultam a proposta da educação de superar o processo de alienação no qual os trabalhadores são inseridos, para então proporcionar a emancipação da humanidade. No sistema do capital, não se espera do trabalhador a sua criação, reflexão sobre sua ação, objetivação de seu desenvolvimento intelectual e de suas potencialidades. Espera-se sim a alienação, desde o processo de fragmentação do trabalho e constituição do trabalhador parcial, espera-se apenas o necessário para a operacionalização de determinada função, parte de um todo, não o todo. A mecanização não propicia tempo e nem possibilita a intervenção de seu executor, dispensa-se investimentos intelectual e criativo, acentuando a separação entre pensamento e ação, trabalho intelectual e manual, próprio da sociedade capitalista.

Nesse contexto, o capitalismo se utiliza de pressupostos para dominar, conformar e manipular os indivíduos, a fim de dividi-los e enfraquecê-los enquanto classe. A realidade social da formação de professores está impregnada de ideais neoliberais, que permeiam a preparação para a docência e dificulta ações para uma formação integral, iludindo a sociedade, instituições de ensino e os próprios professores, distorcendo seu papel e utilizando

essa “mão de obra educacional” para a reprodução e manutenção dos interesses do capital. Sendo assim, a realidade social na qual estamos inseridos, não permite a formação integral do ser humano, desenvolvimento multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, a omnilateralidade, em que integre o saber e o fazer.

[...] O que sociólogos e economistas estão sinalizando em seus estudos nos diz que as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica (FREITAS, 2011, p. 97-98).

Diante disso, percebe-se que os grandes investidores veem a escola como lócus para a formação da mão de obra, diminuindo o tempo e os custos das empresas em qualificação da sua mão de obra, ocultando seu real interesse pela qualidade da escola. Hermida (2012) afirma que a educação escolar, inserida no contexto capitalista, é utilizada para a formação de contingentes de indivíduos, no momento do desenvolvimento das competências que lhe insere nos processos produtivos exigidos pelo trabalho. Assim, a educação desempenha um duplo papel no processo de produção e de ganhos econômicos. De um lado ela incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores, e, de outro, ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe, contribuindo para a perpetuação das condições políticas, sociais e econômicas, pelas quais uma parte do produto gerado é expropriada.

A educação segundo Manacorda (2000, p.3) proporciona o desenvolvimento do homem em sua totalidade, que acontece em todos os espaços da sociedade numa relação de constante busca, por onde perpassa a historicidade, a transitoriedade de toda formação existente. A educação é prática social constituinte e constituída no plano das relações, definida nos diferentes espaços da sociedade que trabalha na constituição do indivíduo, às necessidades sociais, ela é instrumento essencial do processo de socialização e de formação humana (FRIGOTTO, 1995).

Diante disso, a função da educação é a hominização, no sentido de que o homem se constrói, se desenvolve e é formado nas relações sociais que estabelece com o grupo ao qual pertence, pois ele é produto do desenvolvimento histórico, um ser além do que a natureza o confere, é um produto histórico, membro de uma determinada sociedade, um ser pensante, consciente, livre e universal.

A educação tem tempo e especificidades que se contrapõem à lógica e ao tempo do mundo do trabalho. Mascarenhas (2005) defende que deve-se respeitar a exigência de um tempo maior na educação, maiores investimentos, e seu retorno a longo prazo, contestando a reivindicação do mercado de trabalho que trabalha com o imediatismo, redução de custos, aligeiramento e retorno rápido. Nesse sentido, esta relação não deve acontecer subordinando a educação ao setor mercadológico, visto que o espaço educacional não tem condições de acompanhar o mundo do trabalho, a lógica mercadológica capitalista, suas exigências e características que perseguem o lucro. Não há estabilidade no mercado do trabalho, ele é volátil, imerso a constantes mudanças, pois segue as orientações do capital que visa atividades lucrativas, não se sujeitando a diretrizes e planos determinados.

De acordo com Mascarenhas (2005), para que a educação não se torne refém da preparação para o mercado de trabalho, esta relação deve ser pautada pela concepção de trabalho que estabelece as diferenças entre emprego e trabalho. O emprego refere-se à ocupação, ao cargo que um indivíduo ocupa. Já o trabalho não é somente a produção de um dado material, trabalho é o devir humano, é elemento chave, essencial da sociabilidade humana, assim, esta relação não deve servir como adestramento de corpo e mente visando à produtividade. Não há como separar trabalho e educação, pois o homem se torna sociável pela educação, e o trabalho é a base desta sociabilidade¹.

Gramsci foi um dos autores que elaborou uma educação voltada para a emancipação humana, no qual a educação desempenha um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia, como na formulação da contra hegemonia. Em Gramsci, a educação assume o papel de devolver ao povo a intelectualidade e a cultura que a todos pertence. É um processo que permite que os educandos passem da anomia, falta de identidade, de interesse, à autonomia pela mediação da heteronomia (SAVIANI, 2013). Sendo a educação um processo total, amplo, Gramsci desenvolveu a proposta da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, no qual o homem emancipa-se da extrema especialização, e resulta na mudança de conduta, axioma da intenção gramsciana.

Gramsci (1982) propõe o processo de trabalho como princípio educativo, pelo qual o homem se refaz, se recria, se desenvolve, transforma a si e a sua volta, sendo o dever de todos, com o conceito de instrução politécnica de Marx, no qual ele defende uma educação que agregue teoria e prática, satisfazendo a exigência real de formação do homem

¹ Sociabilidade aqui entendida é a capacidade natural do ser humano viver em sociedade.

(MANACORDA, 2000). Nesta perspectiva, observa-se a importância dada à escola por Gramsci, por ser um locus de formação, “um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral [...]” (SAVIANI, 2013, p. 71).

A escola unitária é uma perspectiva de formação, embasada no princípio unitário que luta pela igualdade social, para a superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados. Para Gramsci (1982), a escola unitária é a de formação humanista, que objetiva um trabalhador que pense, que perceba a necessidade de se formar humanamente para além das habilidades técnicas, do pragmatismo com uma formação ampla, cultural, de todas as relações da estrutura social, que integre educação, trabalho e cultura. Esta proposta visa à emancipação humana e a aquisição de maturidade intelectual. No entanto, Gramsci (1982, p. 53) adverte que “A velha estrutura não contém e não consegue satisfazer as novas exigências [...]”, ou seja, o que se tem não satisfaz as exigências para uma formação unitária. As políticas atuais de formação moldam novas diretrizes sobre uma base uniformizada de modelos educacionais internacionais, sem considerar as diferenças e características peculiares que se fazem necessárias para uma formação integral.

Um dos problemas ainda a ser superado é o distanciamento das instituições formativas com a realidade social e o campo de trabalho, a escola. Gramsci já expunha o problema do distanciamento da universidade, da vida cultural do país no Caderno 1-XVI (1929-1930), e o distanciamento entre os intelectuais e o povo, desvelando a má organização do contato entre professores e alunos, nascendo daí uma universidade burocrática, desambientando o aluno de um ambiente social universitário como de um ambiente de estudo (MANACORDA, 2008, p. 132).

Os programas de formação de professores de uma maneira geral, apresentam diretrizes baseadas na flexibilidade, sendo esta, necessária para a organização da produção segundo a demanda; na fragmentação em uma especialidade; no aligeiramento que reduz custos; na formação para o imediatismo do mercado e privilegia a formação inicial e continuada à distância e em serviço; e na mercantilização da educação, transformando a educação em mercadoria a ser vendida e comprada conforme a necessidade e interesse. A formação do professor deve ser para além das especificidades de uma determinada disciplina, pois esta é imbricada dos fatores sociais, históricos, econômicos, políticos e religioso. O contexto de formação de professores assevera o papel das relações interpessoais, das relações indivíduo-

grupo, indivíduo-instituição. A formação de professores deve preparar para a autonomia, para o desenvolvimento intelectual e não a preparação para o mercado de trabalho.

O papel dos professores é de suma importância, visto que eles são os intelectuais que desenvolvem um trabalho para outros futuros intelectuais, visando atitudes práticas de transformação do campo social, econômico e produtivo em prol de realidades igualitárias e buscam transformar o senso comum em pensamento crítico, aprimorado, que proporcione ao seu aluno ascender ao conhecimento elaborado, não se sujeitando mais à passividade e servidão às imposições externas, mas como seres produtores de sua própria história. Para Gramsci (1982), todos os homens são intelectuais, no entanto, somente alguns assumem a função intelectual, sendo aquele que cumpre uma função organizadora na sociedade, que está sempre interferindo na prática social. A função dos intelectuais é a de liderar intelectual e moralmente a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação. E nesta perspectiva, é que percebe-se a importância do professor ser o intelectual de sua classe, comprometido e responsável por seu papel na formação de futuros intelectuais, necessários à transformação da sociedade capitalista pela contra-hegemonia, que lute pelos interesses da classe dominada.

Somente uma formação na perspectiva gramsciana de formar intelectuais em sua amplitude, no desenvolvimento da função propedêutica, de preparação para o mundo do trabalho com subsídios tanto para o trabalho manual como intelectual, na qual se unifique teoria e prática, conscientizando as massas de seu poder intelectual, de observação crítica e filosófica é que se propicia a formação humana unitária. Daí a importância da formação do educador na perspectiva unitária, humanista, e omnilateral de homem, constituída por uma sólida formação ética, política, intelectual e prática.

Pensar a formação de professores numa perspectiva unitária significa romper com os dualismos existentes na organização do sistema educacional, com a exclusão social que privilegia e mantém o elitismo, com o imediatismo e assistencialismo excludente do mercado, não reproduzindo a divisão formativa histórica, unilateral, de formação intelectual e manual. A formação unitária requer o rompimento com as dicotomizações de formação geral e específica, teórico e prática, humanista e técnica (FRIGOTTO, 1995, p.75-76), visando uma formação ampla, em todos os sentidos, “centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética” (FREITAS, 2004, p. 108).

5. Resultados

Nestes últimos anos, o que se revela são as inúmeras mudanças e a descontinuidade de propostas para a formação de professores, assim como a precariedade das políticas formativas que não estabelecem um padrão mínimo para a formação docente. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, requer tempo e investimento, superação da burocracia e de políticas mal direcionadas, que tornam esse processo moroso e delicado, desgastando a luta pela qualidade da formação docente, suas especificidades e modalidades.

Diante dos fatos relatados, verificou-se que com o advento do capitalismo, a formação de professores numa perspectiva de formação unitária, que contemple educação, trabalho e cultura, torna-se utópica, visto que a premissa do sistema do capital visa o lucro, alta produção, e aligeiramento dos processos, desvinculada da formação humana para além do desenvolvimento de competências e habilidades. Muitos são os descaminhos que distanciam a formação unitária dos professores, como as políticas públicas educacionais brasileiras compromissadas com os ideais neoliberais que incidem sobre a administração, estrutura e organização das instituições formadoras e os interesses das classes hegemônicas que contribuem para uma formação com fins mercadológicos.

6. Considerações finais

As instituições e os professores são considerados culpados pela má formação docente, pela má qualidade de ensino, e pelo baixo rendimento dos alunos, porém, este é um problema gestado no decorrer histórico das políticas formativas. As políticas neoliberais, desde sua efetivação no Estado brasileiro, influenciam os modos de formação de professores com a descontinuidade de iniciativas para uma formação sólida; a burocratização e funcionamento dos cursos; a separação entre as instituições formadoras e as escolas; o redimensionamento dos estágios; a não superação do paradoxo teoria e prática; os baixos salários e jornadas de trabalho precárias; a formação baseada em competências; a responsabilização do professor; com flexibilização, com precarização, com fragmentação da formação e com objetivação aos índices de avaliação.

O processo formativo dos professores requer olhares fieis e interessados de todos os envolvidos no sistema educativo, objetivando uma formação para a mudança, uma formação em que o professor entenda e se reconheça como um intelectual, com um papel primordial na

expansão da consciência das massas sobre o mecanismo da política, da cultura, da determinação histórica e econômica, para capacitá-los a controlar e dirigir não só as suas vidas, mas, controlar e dirigir os que os que dirigem (MONASTA, 2010). Os professores devem ser vistos com reconhecimento da importância de seu trabalho, como agentes de mudanças e não reprodutores de valores excludentes, desvinculados e descontextualizados da sociedade que o cerca.

Faz-se necessário investimentos e provimento de condições adequadas para a formação e realização do trabalho docente. Com cursos estruturados, equipados com materiais, laboratórios, livros, estrutura física adequada, parcerias com escolas bem pensadas, direcionadas e orientadas. Faz-se necessário investimentos reais, condições de trabalho adequado, prestígio, valorização docente, salário compatível com a função e preparação para a docência, tornando a profissão docente atraente, reunindo profissionais qualificados e motivados.

A formação dos professores a salvo de interesses elitistas, é, segundo Roio (2006), baseado no processo de que ao mesmo tempo que educa e ensina, é educado e ensinado num processo dialético, superando a alienação imposta pelo capital, assimilando melhor os meandros de suas potencialidades enquanto formador das massas. Acender a necessidade e as possibilidades de uma formação unitária, omnilateral não é uma tarefa fácil e de curto prazo, porém urge em desvelar as velhas ideologias travestidas de formação humana omnilateral, para o seu combate e superação.

7. Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FREITAS, H. C. L de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 89-115.

FREITAS, L. C de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 30).

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILE, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação (Orgs.)**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 31-92.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa, jul./ago. 2012, p. 1437-1455.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo**. Campinas: Alínea, 2008. (Coleção educação em debate).

MASCARENHAS, A. C. B. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: editora da UCG, 2005, p. 161-170.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 154 p. 2010. (Coleção Educadores).

NUNES BRASIL, Maggie. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 9-48.

ROIO, M. D. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**. Catalão, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155. 2009.

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei. MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. SANTOS, Wilson da Silva Santos (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librium Editora, 2013, p. 60-79.

SILVA JR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.