



## O FETICHISMO IDEOLÓGICO E O PAPEL DOCENTE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

IDEOLOGICAL FETISHISM AND THE TEACHING ROLE: CONSIDERATIONS ABOUT INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING IN OFFICIAL DOCUMENTS

FETICHISMO IDEOLÓGICO Y FUNCIÓN DOCENTE: CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Stephanie Barros Araújo<sup>1\*</sup>; Priscilla Brito Tavares<sup>2</sup>; Caio Cesar da Silva Araújo<sup>3</sup>; Francisca Gabriella Brito Tavares<sup>4</sup>; Maria das Graças Barros<sup>5</sup>; Viviane Sampaio da Silva<sup>6</sup>; Raquel Linhares Rodrigues Vieira<sup>7</sup>; Rilena Borges Costa<sup>8</sup>

<sup>1</sup>Doutora em Educação (PPGE/UECE). Professora da Educação Básica (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil; <sup>2</sup> Doutoranda em Psicologia (PPGSI/UNIFOR). Professora da Educação Básica (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil; <sup>3</sup> Mestrando em Educação (PPGE/UFC), Ceará, Brasil; <sup>4</sup> Mestranda em Antropologia (PPGA-UFC/UNILAB). Professora do Atendimento Educacional Especializado (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil; <sup>5</sup> Mestranda em Saúde Coletiva (PPGSC/UNIFOR). Professora da Educação Básica (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil; <sup>6</sup> Mestranda em Saúde Coletiva (PPGSC/UNIFOR). Professora da Educação Básica (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil; <sup>7</sup> Especialista em Letramento e Alfabetização (FAMEESP). Professora da Educação Básica (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil; <sup>8</sup> Especialista em Gestão Escolar (UFC). Supervisora Escolar (SME/Fortaleza), Ceará, Brasil.

\*Autor correspondente: [stephaniebarros.araujo@gmail.com](mailto:stephaniebarros.araujo@gmail.com)

Recebido: 25/06/2024 | Aprovado: 30/08/2024 | Publicado: 03/09/2024

**Resumo:** O presente artigo tem como fim, investigar como o fetiche ideológico presente nos documentos oficiais de natureza internacional e nacional, interferem na formação inicial e continuada dos docentes. De modo geral, a formação docente no Brasil se deu de forma lenta e retrógrada em sua trajetória, podendo ser percebido avanços mais significativos a partir da década de 1990, especialmente com a Conferência de Jomtien, na Tailândia. Acerca da metodologia, nossos estudos se darão no campo da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. A primeira possibilitou compreender o real e desmistificar falsas consciências acerca do que é a Ideologia e o Papel do Estado frente as demandas do sistema econômico. No que se refere à análise documental, foram enfatizados documentos (diretrizes, manuais, leis, relatórios técnicos e o, Censo da Educação – em especial, o esforço docente quanto a sua formação). Fez-se uso, como método de análise, do materialismo histórico-dialético tendo em vista que nosso caminho como sujeitos que pesquisam norteia-se no referencial onto-marxiano, que tem como objeto o homem e sua história. Previamente consideramos que fazer a análise do fenômeno por meio deste método nos garante o exame do ser real e suas formas necessárias de consciência oriundas de movimentos reais do ser social. Ademais, buscamos encontrar ações e metas que garantam um olhar mais sensível aos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Ideologia. Formação Inicial. Formação Continuada.

**Abstract:** The purpose of this article is to investigate how the ideological fetish present in official international and national documents interferes in the initial and continuing training of teachers. In general, teacher training in Brazil has been slow and backward in its trajectory, but more significant advances can be seen since the 1990s, especially with the Jomtien Conference in Thailand. In terms of methodology, our studies will be based on qualitative, bibliographical, and documentary research. The former has made it possible to understand what is real and to demystify false consciousnesses about what ideology is and the role of the state in the face of the demands of the economic system. With regard to documentary analysis, documents were emphasized (guidelines, manuals, laws, technical reports, and the Education Census - in particular, teachers' efforts with regard to their training). Historical-dialectical materialism was used as the method of analysis, given that our path as research subjects is guided by the Onto-Marxian framework, whose object is man and his history. Previously, we considered that analyzing phenomena using this method guarantees us an examination of real being and its necessary forms of consciousness, which come from the real movements of social being. Furthermore, we seek to find actions and goals that guarantee a more sensitive view of education professionals.

**Keywords:** Teacher Education. Ideology. Initial Education. Continuing Education.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es investigar cómo el fetiche ideológico presente en los documentos oficiales internacionales y nacionales interfiere en la formación inicial y continua de los profesores. En general, la formación de profesores en Brasil ha tenido una trayectoria lenta y retrógrada, observándose avances más significativos a partir de la década de 1990, especialmente con la Conferencia de Jomtien, en Tailandia. En cuanto a la metodología, nuestros estudios se basarán en la investigación cualitativa, bibliográfica y documental. La primera ha permitido comprender lo real y desmitificar falsas conciencias sobre lo que es la ideología y el papel del Estado frente a las exigencias del sistema económico. En cuanto al análisis documental, se hizo hincapié en los documentos (directrices, manuales, leyes, informes técnicos y el Censo de Educación -especialmente el esfuerzo de los profesores en cuanto a su formación-). Como método de análisis se utilizó el materialismo histórico-dialéctico, dado que nuestra trayectoria como sujetos de investigación está guiada por el marco onto-marxiano, cuyo objeto es el hombre y su historia. En primer lugar, creemos que el análisis de los fenómenos con este método nos garantiza el examen del ser real y de sus necesarias formas de conciencia que se derivan de los movimientos reales del ser social. Además, pretendemos encontrar acciones y objetivos que garanticen una visión más sensible de los profesionales de la educación.

**Palabras-clave:** Formación del profesorado. Ideología. Formación inicial. Formación continua.

## 1 INTRODUÇÃO

É importante que a preparação do professor adote os mesmos princípios e valores pressupostos pelas normas curriculares. No caso do Brasil, além dos valores estéticos, políticos e éticos, destacam-se os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da transversalidade e da contextualização, bem como da aplicação do conhecimento e da realização de projetos de ensino. Isso implica uma mudança considerável na prática docente e na estrutura didático-pedagógica do ensino superior. (Brasil, 2019, p.48).

O olhar para a formação docente no Brasil percorreu a história a passos lentos e em muitos momentos, de modo retrógrado. O fazer docente é um ofício que exige um conhecimento que revele e ao mesmo tempo, instigue o aluno para conhecer e construir novos saberes, contudo, é dado ao professor da educação básica – em especial dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil – a personificação daqueles que conhecem apenas o elementar.

Com isso, queremos dizer que em meio a inúmeras idas e vindas, pouco a nossa educação avançou. Dissociar a teoria da prática, as disciplinas filosóficas das disciplinas de prática é um erro, porque uma caminha junto a outra. O fragmento foi retirado da proposta de Base Nacional Comum Curricular para os Professores, que visa dar espaço para uma formação docente pautada exclusivamente na prática sem uma reflexão sobre a importância de determinados conhecimentos para a vida. A educação integral que se almeja na verdade, não passa de uma ideia que tem como fim falsear a realidade.

Um dos pontos centrais necessários para compreensão da formação docente é investigar o intento por trás das diretrizes desenvolvidas como estratégias das políticas públicas voltadas à formação do professor. Segundo Shiroma *et al.* (2011, p.11),

Tática e estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais. A escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, os modelos prevalentes de universidade, são considerados obsoletos. Demanda-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um novo modelo de ensino em todos os níveis. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos.

Isso posto, dentro da atual conjuntura social, temos como grande gargalo no processo educativo a

formação docente. Em nossas pesquisas documentais pudemos averiguar que apesar de muitos programas, documentos e metas estabelecidas que vislumbram garantir uma Educação Para Todos que contemple todas as nações, não é interesse do sistema capitalista investir na formação inicial do professor – o que percebemos são os ataques aos currículos das instituições que ainda adotam um modelo formativo pautado na teoria e na prática –, muito menos, criar mecanismos de tornar a profissão Professor, especificamente da educação básica, atrativa (isso porque, dando continuidade à lógica desde o Brasil Imperial, o ser professor está atrelado a ser aquele indivíduo que apesar de ter um grau de instrução, ainda deve estar a margem das profissões “bem vistas aos olhos da sociedade”). O que se busca na formação desse professor é enriquecer o currículo dos cursos de formação inicial e continuada garantindo um ensino contínuo à exemplo do maior acesso às pós-graduações *stricto e lato sensu* gratuitas.

Desde 1990 a educação a nível mundial passa por constantes transformações. Com a Conferência de Joimtien, uma agenda com a proposta de uma educação que permita a classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos necessários, passa a ser pensada. Como o início de um grande desafio, foi posto como prioridade oportunizar para cada pessoa – criança, jovem ou adulto – condições de aproveitar as possibilidades educacionais de forma a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

É nesse ponto que queremos chegar para compreendermos quais as implicações dessas políticas em prol de um avanço e acesso aos saberes, na formação dos professores que irão atuar nas escolas de educação básica. Para isso, é preciso rastrear nos escritos oriundos deste e demais congressos subsequentes, o que a política do Todos pela Educação pensa para a formação de novos professores e manutenção através de formações continuadas, para aqueles que já atuam. De toda forma, é necessário a ciência de que uma educação integral e proporcionar que os filhos da classe trabalhadora fossem de fato cidadãos, nunca foi o ideal da classe dominante.

Marx (2007, p. 258) afirma que na lógica burguesa, a educação na esfera ideológica atua como uma falsa consciência, isso porque se a mesma atuasse conforme um instrumento de conscientização dos indivíduos, os indivíduos conseguiriam produzir um intercâmbio mundial através de sua realidade empírica e determinado por suas necessidades. O filósofo (*idem*, 47) fundamenta que mesmo com o intercâmbio dos membros que representam a classe dominante, é preciso a clareza que as ideias dominantes assim se constituem porque a classe que está atuando como dominante atuam como força material e força espiritual.

À medida que esse estrato tem à sua disposição os meios materiais de produção, automaticamente, adquirem os meios de produção espiritual. As ideias dominantes são a expressão ideal das relações materiais que foram apreendidas como ideias, portanto, a expressão das relações que fazem uma classe dominante são as ideias de sua dominação, e a figura da escola, principalmente, a dos professores, atuando como instrumentos para os Organismos Multilaterais no fortalecimento da lógica do capital, conforme lhes é imposto ratificar as relações que mantém um determinado grupo como o dominante.

Essa ação é dada de forma consciente pelos indivíduos que compõem a classe dominante e eles entendem que na medida em que dominam como classe, determinam toda uma época. A escola, ao passo que é estendida a todos os estratos sociais, atua na esteira ideológica de seu tempo, não podendo se eximir do que acontece em seu tempo histórico.

Em linhas gerais, entendemos que o interesse dos países que estão à frente das Organizações Multilaterais está, como aponta Marx – no artigo Salário, anexo a obra Trabalho Assalariado e Capital – em manter a educação institucionalizada como propriedade burguesa e do Estado, apontando quais objetivos essa superestrutura deve atingir, sua função social, o que e de que forma deve ser repassado um determinado conhecimento. Para o filósofo alemão, a educação significa para os economistas filantropos a possibilidade de um maior número de mão-de-obra capaz de atuar de modo efetivo no mercado, de modo que, se é afastado de uma dada área, ou existe um excedente em um dado setor, esses profissionais conseguem (re)alocar-se em outro setor o mais facilmente possível.

Preparar os indivíduos para o mercado de trabalho é o eixo central da educação. O discurso da empregabilidade não é um discurso abstrato, desconectado do real, mas faz parte do próprio real – constituído de luta de classes onde uma delas desfruta as benesses produzidas pelo trabalho de uns, enquanto a outra, a que trabalha, prova da amargura que é viver neste tipo de sociabilidade – estando presente nas leis educacionais para adequar os indivíduos às leis férreas do capital. (Freres, 2008, p.72).

Em meio a todas essas demandas, temos a figura do professor como instrumento para pôr em prática a lógica mercadológica do capital e a crescente precarização na formação desses profissionais. Ao analisarmos os estudos realizados por Abrucio (2016, p.16), nos deparamos com um dado tão preocupante quanto a ideologia por trás das políticas de formação. A composição dos cursos de magistério comporta segundo o pesquisador, estudantes com um baixo capital cultural e social, logo, sendo necessário que exista uma proposta de formação continuada que garanta um profissional mais capacitado para assumir a responsabilidade da educação básica.

Outro dado necessário a ser discutido é o público que opta pelo magistério: os futuros professores, de acordo com Abrucio (*idem*) fazem parte dos piores estratos das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e pouco mais da metade desses jovens e adultos são a primeira geração de sua família a ingressar no Ensino Superior. Vale lembrar que esse perfil corresponde com maior frequência nas instituições de Ensino Privado.

Uma preocupação com o público que está optando pelo magistério nos últimos anos é justamente porque esse déficit se tornará cíclico, tendo em vista que esse futuro professor irá compor o quadro docente das escolas – que por si, já possui um público heterogêneo, resultado da busca por uma universalização da educação básica em todos os ciclos. Observamos que o capital começa a criar políticas que atuem diretamente na formação docente para o capital nas últimas duas décadas (2000 – 2020), por perceber que não adiantava criar uma agenda para educação básica sem intervir diretamente no currículo dos cursos de licenciatura, fossem eles da pedagogia ou de áreas específicas.

## 2 MATERIAL E MÉTODOS

Norteados pelo método de Marx, especialmente a partir da sua apreensão ontológica, pretendemos elucidar como o complexo da ideologia, principalmente a aplicada pelos organismos internacionais na justificativa de uma melhor educação para crianças, jovens e adultos, vem reverberando na formação dos professores desde a década de 1990 até o presente momento. Neste intento, buscamos fomentar nossa

argumentação a partir da análise histórica dos pilares que organizam a formação de professores na contemporaneidade.

Recortando nossa problemática, objetivamos, em um diálogo com a obra de György Lukács *Para uma ontologia do ser social*, analisar os documentos produzidos desde a Conferência de Jomtien para a formação de professores até o documento Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, lançado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Os documentos apresentados, em nenhum momento, fazem o movimento de apontar as situações de pauperismo como resultado do sistema econômico vigente e apontam que somente pela educação a situação de miséria pode ser administrada. Antes, a escola e sua infraestrutura eram os veículos para uma formação “cidadã”. Nas últimas décadas, é o professor quem recebe a responsabilidade de fazer a modificação na vida da sociedade. Sendo assim, os ataques ideológicos crescem à medida que se faz necessário manter em segurança o capital em crise.

Tendo clareza da necessidade de rigorosidade demandada para tal investigação, nosso estudo estará balizado em uma pesquisa de cunho teórico bibliográfico e documental. Com relação à temática da formação de professores nos moldes capitalistas, faremos a crítica ao ideário apresentado nas obras de Perrenoud (2002), Schön (2000), e Tardif (2012), que defendem a pedagogia das competências, o professor reflexivo e a pedagogia dos saberes, respectivamente.

Em contrapartida, temos em Saviani (2007; 2009) a crítica a esse tipo de formação, que desumaniza o professor, transformando o profissional em uma máquina incapaz de fazer reflexões críticas acerca da realidade em que está inserido. Na esfera documental, analisaremos os documentos resultantes das Conferências de Jomtien, de Dakar, de Nova Delhi, de Cochabamba, o Relatório Jacques Delors, além do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, fazendo o recorte em ambos para as iniciativas voltadas para formação e atuação do professor na Educação Básica. Outro documento que fundamentará nossos estudos será a pesquisa *Formação de Professores no Brasil: diagnósticos, agenda de política e estratégias para mudança*.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a década de 1970, a educação é convocada para remediar os efeitos devastadores do capital, mas foi com a chegada dos anos de 1990 que ela ganhou força e importância no cenário econômico, como apontam Shiroma e Campos (1997, p. 22). A necessidade de preparação de recursos humanos qualificados que possibilitem a abertura da implementação de novas tecnologias nas grandes empresas inseridas nos países latino-americanos, e consequente entrada destes na economia globalizada, exigiu que houvesse uma reestruturação no processo educacional desempenhado por estes países. Isto acontece porque organismos como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como o Banco Mundial, entendem como condição *sine qua non* para o crescimento da economia e administração do pauperismo que assola os países em desenvolvimento a existência de uma política que tenha foco na formação dos indivíduos, garantindo os saberes mínimos que o mercado exige.

Diante desta problemática, a educação subjuga-se ao trabalho em razão da produção de mercadorias e da

deformação da consciência do trabalhador. Os professores, neste processo, atuam, como assevera Mészáros (2014), na formação de pessoas com as determinadas competências exigidas pela sociedade na contemporaneidade, ou seja, servem como corpo privilegiado para a formação dos indivíduos necessários ao capital, tornando-os aptos e adaptados à lógica desse sistema.

Assim, a educação envolve-se num discurso de formação para a empregabilidade, o empreendedorismo e a cidadania, esta última tomada como sinônimo de formação humana (Tonet, 2005). Para que esse tipo de educação seja posto para o indivíduo, é necessário que a sociedade seja “encantada” com um discurso idealista que não responde pelos problemas históricos de nosso tempo. Dito de outro modo, há um distanciamento entre a realidade – que segue seus caminhos próprios – e o discurso produzido sobre essa mesma realidade, discurso esse envolto em um invólucro mistificador, que esconde as reais necessidades do capital, primordialmente no que se refere à formação do trabalhador e, especificamente, do professor.

De acordo com a pesquisa coordenada por Fernando Luiz Abrucio, intitulada *Formação de Professores no Brasil: diagnósticos, agenda de política e estratégias para mudança*, o Movimento de Educação para Todos defende que uma das grandes frentes de impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes está interligada à formação docente. O próprio documento intitulado “*Todos pela Educação*” assevera que uma das cinco frentes políticas é “*A melhoria na formação e na carreira do professor*”. Corroborando com a análise feita pelo documento, Bernadete Gatti aponta, por meio de sua pesquisa *Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte*, que há uma ausência de profissionais realmente capacitados para seguir a carreira docente, somando-se a isto a insuficiência de políticas docentes capazes de formar, atrair e manter em sala de aula os melhores profissionais.

Uma análise mais acurada, entretanto, demonstra que o problema é mais profundo e está enraizado na própria lógica do capital, tendo o objetivo de formar indivíduos empobrecidos para o atendimento das necessidades do mercado. Provas cabais desse projeto batem em nossa porta: projeto Escola Sem Partido, reforma do Ensino Médio retirando disciplinas fundamentais como Sociologia e Filosofia, privatização da universidade pública etc.

Voltando aos organismos internacionais, representantes do capital, estes defendem a ideia de que a educação na contemporaneidade seria um dos principais meios pelos quais os países conseguem se desenvolver econômica, social e politicamente. Entre os caminhos capazes de gerar a eficiência educacional estaria o papel desempenhado pelos professores. Como pilares para a formação docente no sistema capitalista, destacam-se a metodologia de ensino, a inserção na carreira e o trabalho pedagógico coletivo.

Com a Constituição de 1988, tendo como marco a política de Estado de “bem-estar social” no Brasil e as transformações na importância da educação, foi posto que a qualidade na educação não era restrita apenas ao melhor desempenho e aprendizado dos alunos, mas ao processo construído para a obtenção de tal resultado. Para que tal empreendimento tenha êxito, seria necessário, segundo os documentos desde a Conferência de Jomtien, em 1990, criar capital humano e, como consequência, melhorar as condições de vida dos homens, além de promover avanços cognitivos e emocionais. De acordo com o discurso burguês, todas essas iniciativas seriam responsáveis pela promoção da cidadania dos alunos de escolas públicas.

De acordo com Gomes (2016, p. 51-52), [...] não tardou para que os organismos mundiais de defesa do

capital se empenhassem na reafirmação da cantilena sobre o advento de uma nova era, a era do conhecimento ou era da informação, a qual exigiria de cada indivíduo o desenvolvimento de um conjunto basilar de competências e habilidades capazes de garantir seu ingresso ao incerto mundo novo que se descortinava. [...]. No bojo desta frutífera parceria, a atividade educacional tem sido constantemente convidada a sucessivas revisões, sendo, uma vez mais, chamada a dar conta dos problemas do mundo, prescrevendo-se, para esta, contudo, a efetivação de profundas reformas que promovam o ajuste provincial, o que foi consignado, fundamentalmente, na fórmula do projeto de Educação para Todos.

Nas décadas pós-Constituição tivemos, no governo Itamar Franco (1992 - 1994), apoio à criação de Institutos Superiores de Formação de Professores, com o foco não mais no desenvolvimento das pesquisas e no atendimento das especificidades presentes na universidade, mas moldando a formação docente para atender exclusivamente às necessidades da burguesia para a formação do trabalhador. A citação abaixo é clara nesse sentido: Seria bom atrair pessoas com mais capital social e de outras classes sociais, e devemos atuar para que isso possa ocorrer, mas isso demorará um tempo e nos próximos anos ainda teremos o desafio de transformar jovens mais pobres em bons professores para outros jovens mais pobres (Abrucio, 2016, p. 38).

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, em 1996, apontando que os cursos de licenciatura e de Pedagogia, devido ao maior grau de escolaridade, trariam automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica. Em paralelo, neste mesmo período, ganha destaque o interesse em estabelecer um curso de Normal Superior, visando mudar da formação pedagógica. O foco é deixar isolado o campo da pesquisa crítica, afinal, quanto mais questionamentos são lançados ao cenário educacional, mais podemos entender quão precários são os conhecimentos destinados à classe trabalhadora.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve, no cenário educacional, a extinção dos processos de formação de professores fora dos cursos universitários, com exceção dos fornecidos pelo Instituto Vera Cruz e Instituto Singularidades, ambos em São Paulo. Como contradições do capital, o modelo fornecido pelas universidades é visto como formador de “pensadores da educação” e de ideólogos, ao invés de docentes preparados para as escolas públicas da Educação Básica, seja em termos de metodologia, seja em termos vocacionais.

Entretanto, em Lukács (2013, p.467), percebemos que, independentemente das ideias que os professores apresentem aos seus alunos da educação básica em sala, estas crianças e jovens recebem informações para além da escola – elas são influenciadas por suas dinâmicas na sociedade.

Assim, [...] a verdade ou a falsidade de uma opinião não faz dela uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia. [...] podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Nesse contexto, é urgente que façamos o movimento empreendido por Kosik (1976, p. 11-2), que advoga que a apreensão do fenômeno e da essência somente será possível se fizermos a leitura da realidade

como ela é. Com isso, ler nas entrelinhas o discurso burguês, esforçando-se constantemente para perceber que o fenômeno existente, desde a ruptura com o comunismo primitivo, e principalmente com a adoção do capitalismo, indica a essência do problema, ao mesmo tempo que a esconde.

O fenômeno tende a indicar algo que não é ele próprio, todavia, o mesmo só vive graças ao seu contrário. A essência, esta, é mediada pelo fenômeno e, em resumo, é na manifestação do fato que ela revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte, muito menos passiva. Com isso, devemos fazer constantemente os caminhos de ida e volta das problemáticas vivenciadas no cotidiano, buscando sempre enxergar para além do que é exposto.

Nessa lógica “reformista”, a formação do professor, para o capitalismo, deve ser minimamente eficiente no campo da reflexão, sem que passe pelo campo da revolução. O ataque feito à universidade como espaço de pesquisa se justifica, pois é dela que deveriam sair professores com caráter “menos conteudista”. Ao professor é dada uma máscara ideológica com duas faces: a do caminho para a ascensão, e a de responsável pela formação subversiva dos “cidadãos”.

Abrúcio (2016, p.33-4) aponta como principais problemas na formação as seguintes questões: 1. A integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/redes de ensino/escolas); 2. Perfil do aluno que poderá ser futuramente professor; 3. Currículo da Educação Básica; 4. Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas; 5. Educação a Distância; 6. Profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada; e 7. Atratividade/motivação da carreira docente.

No ponto 1, A integração do tripé formativo, o pesquisador aponta uma lacuna entre essas estruturas institucionais (escola e universidade), em que, cada uma está isolada na dinâmica organizacional. Essa estrutura pensada ainda na década de 1930 de um curso de magistério que utilize a escola como local de análise, pesquisa e prática, na década de 1970 foi sendo modificada, de modo que se criou um fosso e a universidade voltou a ser algo distante da realidade da educação básica.

O fortalecimento do tripé formativo depende, ademais, de melhor coordenação federativa, uma vez que, no plano da União, são feitas as principais regulamentações acerca da formação e da carreira docente. Mas tais decisões são pouco articuladas com aqueles que as implementam – os governos subnacionais. Na maior parte do país, as IES respondem mais à regulamentação federal, mas suas ações e modelos formativos têm maior impacto nos estados e municípios, os quais, ao fim e ao cabo, são os que recebem os professores em suas redes (Abrucio, 2016, p.36).

Na medida em que essa tríade deixa de existir de modo eficaz, a estrutura teoria e prática perde seu sentido – e isso sem dúvidas, é a causa para se pensar em uma reformulação (que na realidade é um ataque) do currículo construído para os cursos de formação.

Fazendo um resgate, ao passo que escola e universidade se fecham uma para a outra, uma fica exclusivamente com os problemas de ordem prática e a outra fica sem ter como construir e consolidar novas teorias para possibilidade de uma educação de qualidade – posto que a teoria só é possível porque existe um problema prático a ser resolvido.

A teoria deveria mover-se de acordo com os problemas vivenciados na prática escolar, mas nossas teorias



de acordo com os organismos internacionais, não alcançam como o esperado as necessidades da escola e é nesse ponto que é defendido pela classe dominante a ineficácia de um currículo no magistério que possua espaços para reflexão, já que esta reflexão não está afinada ao real e a escola de hoje não parece ser a escola visualizada pela universidade. O que se esconde por trás dessa lógica é que não é interesse do capital que esse futuro professor estude os problemas da escola, mas que ele continue a manter e reproduzir a ideologia burguesa, que corresponde a conhecimentos sem reflexão.

No que diz respeito ao Perfil do aluno que poderá ser futuramente professor, Abrucio aborda que os alunos dos cursos de magistério (pedagogia e licenciaturas) frequentaram em sua maioria as escolas públicas e fazem parte das famílias com menor nível socioeconômico – compondo os bancos das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas e cursos de EAD. Nas IES públicas, esse público se concentra no período da noite.

Segundo sua pesquisa uma das grandes problemáticas está no fato de que esses professores ao terminarem seus cursos iniciais, precisam elevar a sua formação cultural para suprir as lacunas herdadas da Educação Básica pública e buscar para além do que a graduação costuma oferecer. Todavia, a ausência de dedicação exclusiva para essa formação os limita.

É importante que ressaltemos que esse olhar para uma educação pública defasada na atualidade não é responsabilidade do professor, mas da estrutura que é oferecida para todo o corpo escolar. Nunca nossas escolas públicas estiveram compostas de profissionais com um alto grau formativo como temos hoje, e que tivessem ingressado seja de modo efetivo ou temporário sob critério de avaliações que mensuravam seus conhecimentos amplos e específicos da área a ser trabalhada.

Quando se pensa no Currículo da Educação Básica, temos que, em busca de equiparar as oportunidades que são ofertadas no ensino privado básico, Abrucio (2016, p.39) aponta que a melhoria na formação do professorado está estreitamente ligada com a organização do currículo do Ensino Básico. Não existe clareza quanto o que é preciso ensinar e essas expectativas afetam a docência. Existe uma defesa para que sejam diminuídos os conteúdos e a forma como eles são apresentados no Ensino Médio, isso porque, se as escolas repassam muitos conteúdos, a universidade irá priorizar a formação de profissionais conteudistas e que não tenham domínio didático, afastando-se assim dos saberes pedagógicos.

Ancorado nesse ideal de que a escola está menos atrativa, os organismos internacionais lançam como estratégia um ensino pautado nas habilidades e competências. Compreendemos e concordamos que os saberes devem ser convidativos, e principalmente, aliar esses saberes ao cotidiano dos estudantes. Contudo, será que a forma como é pensada a formação desses professores não poderia ser pautada justamente em trazer esse tão clamado diálogo da teoria com a prática?! Reiteramos a contraditoriedade do capital. Ele aponta que é necessário pensar em um conteúdo que dialogue com as necessidades, contudo, usurpa que os indivíduos tenham conhecimentos plenos, pela defesa de saberes específicos para atender as demandas do sistema.

A grande discussão gira em torno das disciplinas de didática. Nesse ponto, concordamos que é necessário ter no currículo formativo do professor o mesmo espaço de tempo dado para disciplinas filosóficas. É preciso existir um equilíbrio. Segundo a pesquisa liderada por Gatti *et al.* (2010), ao passo que não se tem espaço para as disciplinas didáticas isso enfraquece a articulação já mencionada entre teoria e prática, ficando a

primeira defasada para responder as problemáticas vivenciadas pela segunda. Esse distanciamento dificulta a construção de um campo de pesquisa empírica com reflexão conceitual sobre o saber pedagógico e seus resultados, atrapalhando também a criação de uma didática específica para as diversas áreas do saber.

Um dos pontos elementares para essa discussão é compreender que, no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização (Gatti *et al.*, 2010, p. 1375).

A formação de professores profissionais para a educação básica tem de partir das problemáticas vivenciadas na escola, agregando os conhecimentos necessários, levando em consideração os fundamentos e as mediações no campo da didática – que são fundamentais para a construção de uma formação a mais próxima do que se deseja para a compreensão do real.

Dando continuidade as problemáticas trazidas pela pesquisa de Abrucio (2016), temos a questão do Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas. A grande queda de paradigma está na ideia de que uma prática se sustenta sem uma boa teoria. Nenhuma formação superior acontece sem uma boa base teórica. Os novos professores não estão habituados a realizar projetos que atendam fins práticos. No momento em que o docente percebe que um determinado conteúdo não responde a realidade vivenciada em sua prática, ele busca fazer alterações para atender aquele público específico. Contudo, essa mudança é feita sem qualquer embasamento.

Esse olhar equivocado deriva de uma falsa ideia que lê os instrumentos didáticos como simples técnicas, ficando esses futuros professores sem algo para relacionar ao se depararem com a sala de aula e suas demandas. A dissonância entre teoria e prática também se agravou com a chamada lógica da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que intensifica a inevitabilidade da produção acadêmica em massa sem nenhum incentivo para que os professores que atuam nas faculdades de educação pudessem dedicar um tempo para a discussão pedagógica dentro das escolas com os sujeitos que compõem esse espaço formativo.

Enquanto as universidades públicas, no entendimento de Abrucio (2016,p.41), não colocam como prioridade o saber e a prática pedagógica em um processo de construção mútua, as faculdades privadas não estão preparadas e principalmente, não tem o interesse (porque isso não é relevante para o capital) em preparar esses futuros professores para a formação integral, deixando que esses alunos tenham pouco tempo para se apropriarem e construir um capital social adequado, assim como, um conhecimento didático esperado para a função que estes irão desempenhar.

De acordo com estudos realizados na primeira década dos anos 2000, Gatti & Barreto (2009), observaram que a oferta para cursos de Pedagogia – destinado a professores polivalentes – dobrou, e as demais licenciaturas tiveram um aumento de quase metade desse quantitativo. Apesar de as universidades responderem a 63% dos cursos de formação, o número de matrícula mais expressivo encontra-se nas IES privadas,

correspondendo a 64% das matrículas em Pedagogia e 54% nas demais licenciaturas. Um dado preocupante é que dentro desse cenário, apenas 24% dos estudantes concluíam, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2006.

Dados do Exame Nacional de (ENADE) realizado em 2019 trazem que dos 7.625 cursos em licenciatura, 3.834 estão presentes nas IES públicas, correspondendo a uma oferta de 50,2%, enquanto as IES privadas ofertam 49,7%. Todavia, quando vamos contabilizar o número de matrículas, temos que de um total de 1.687.367, apenas 608.253 é realizada nas IES públicas, ao passo que, 1.079.114 está concentrada no setor privado.

O total de vagas para as instituições públicas corresponde ao quantitativo de 290.720 e na rede privada tem-se 3.016.276. Com base nos números apresentados, é constatado que a educação e a formação de professores passaram a ser um polo lucrativo para o capital e que o fornecimento destas tem o seu polo em especial na esfera privada.

Uma informação preocupante quando colhemos os dados do último ENADE para cursos de licenciatura está no comparativo entre o número absoluto de matrículas e o número absoluto de concludentes. Em um universo de 1.687.367 matrículas entre cursos nas IES públicas e privadas, somente 254.007 conseguem concluir o ensino superior, correspondendo a somente 15% dos alunos ingressos. Quando afunilamos nosso objeto de pesquisa, desses 254.007, temos 71.402 das IES públicas e 182.605 das IES privadas.

Esse ponto nos leva a refletir em como a ideologia do capital global concorrencial interfere diretamente no processo educativo tanto das crianças, jovens e adultos público da Educação Básica, como na formação docente inicial e continuada.

Como estratégia para validar as convicções da classe dominante localizada nos países desenvolvidos, rastreamos nos documentos internacionais (Educação para Todos – ETP; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC) o que é esperado da atuação do professor para atuar como instrumento da sociedade do capital dentro da educação ofertada a classe trabalhadora.

Apesar de termos uma gama de documentos a partir dos anos de 1990 que reforcem esse olhar para a educação como mecanismo de melhoria social e crescimento econômico para os países que se encontram em desenvolvimento, uma agenda para a formação docente foi algo pouco discutida, principalmente, aprofundada, isso porque, como já é conhecimento, a educação e a instrução da classe trabalhadora nunca foi um objeto de interesse do capital. Essa “preocupação” somente passou a se dar de modo efetivo quando o próprio sistema percebeu que apesar de um investimento a longo prazo, a instrução é um terreno lucrativo (seja para a privatização do fornecimento a educação de qualidade – com acesso ao que é de mais avançado, seja para moldar de modo efetivo a classe que sustenta a produção de riquezas)

Analisando o retrato da educação brasileira após a Conferência de Jomtien, houve um crescimento da provisão educacional pública (Educação Básica), a formação de professores, num contexto de grande expansão, vem ocorrendo nas instituições privadas por meio de programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Por fim, também a procura pela Educação a Distância (EaD) na última década em instituições públicas e privadas é significativo. No âmbito da educação pública temos, ainda, o Plano Nacional de Formação da Educação Básica (Pafor), que atende a licenciatura com formação inicial e continuada, além da formação pedagógica. Contudo, Gatti (2013) aponta que 90% das matrículas na modalidade EaD ocorrem em instituições privadas, o que mostra a opção do Governo Federal em incentivar o setor privado em detrimento da coisa pública.

Se por um lado é nas universidades públicas que se obtém as melhores notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é no ensino superior privado que estão aqueles alunos possuidores da experiência prévia na docência. Como o foco é na didática e na metodologia, e não na qualidade em sua fidelidade, é esse tipo de educação que o governo brasileiro elege para dar como proposta de educação para todos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção do presente trabalho, nosso principal intuito era investigar e discutir as reverberações da ideologia no processo formativo – em especial, as implicações da ideologia na formação de professores no Brasil após década de 1990 – assim como, rastrear nos documentos orientadores e na própria agenda dos Organismos Multilaterais a preocupação com a formação inicial e continuada dos docentes.

Durante toda a nossa pesquisa, tratamos do que as agendas internacionais deliberavam como ações que favorecessem uma educação de qualidade e acessível a todos, favorecendo assim um clima de equidade. Contudo, apesar de nas últimas 3 décadas (1990, 2000 e 2010) os documentos e diretrizes criadas mencionarem o papel precípua do professor, não encontramos políticas que garantam uma formação inicial e continuada pertinente com o que é defendido por esses organismos.

O professor no processo educativo apesar de na lei ser tratado como protagonista, assim como os alunos, quando trazemos para a realidade, é posto como figurante, definindo-se por reproduzir conteúdo de forma superficial, direcionando assim, sua prática exclusivamente aos repasses de saberes e conteúdos.

Discutimos também a forma como o sistema capitalista se apropria de tudo que poderia melhorar a vida de toda uma comunidade (como é o caso do desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas lideradas pelo Instituto Ayrton Senna) e transforma em algo que lhe gere um retorno financeiro e mantenha a ordem do sistema.

Temos a ciência de que na nossa conjuntura, uma formação comprometida com o ensino integral não é possível e muito menos, uma formação que leve os alunos a serem críticos. Em face a tantas propostas para nova forma de educação, seria pertinente possibilitar que esses professores tivessem pelo menos a oportunidade de se apropriar do que o capital espera desse profissional, e não repassar um aglomerado de ideias que quando pensadas para a incorporação da práxis, não é encontrada na formação inicial, tão pouco na continuada.

Com isso, o projeto do capital para a formação de uma classe trabalhadora pautada em corresponder aos interesses de uma minoria que detém grande parte da riqueza mundial. A formação dos professores, e tudo que é injetado na escola pública pelo Estado, contraria o caráter onto-formativo. Respalda-se nesta premissa,

procuramos elencar como as ideologias, e principalmente a apreensão de mundo, podem interferir na formação discente e docente voltada para a educação básica.

### Conflitos de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesse. Todos os autores estão cientes da submissão do artigo.

### REFERÊNCIAS

Abrucio, F. L. (2016). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégia para mudança*. São Paulo: Moderna.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília.

Brasil. (2019). Ministério da Educação. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - Versão preliminar*. Brasília.

Brasil. (2001). Ministério da Saúde do Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*; Organizado por Elizabeth Costa Dias; Colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil.

Engels, F. (1982). *O papel da violência na história*. São Paulo: Coleção Pensamento.

Engels, F. (2010). *Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann. Supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. Edição revista. São Paulo: Boitempo. (Coleção Mundo do trabalho e Coleção Marx e Engels).

Engels, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. In: Obras escolhidas de Marx & Engels. São Paulo: Alfa – Ômega, s/d, v. 2, p. 267 – 280.

Engels, F. *Prefácio A Guerra camponesa na Alemanha*. In: Obras escolhidas de Marx & Engels. São Paulo: Alfa – Ômega, s/d, v. 2, p. 189 – 202.

Engels, F. *Discurso diante da sepultura de Marx*. In: Obras escolhidas de Marx & Engels. São Paulo: Alfa – Ômega, s/d, v.2, p. 349-350.

Engels, F. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*. IN: Obras escolhidas de Marx & Engels. São Paulo: Alfa – Ômega, s/d, v.3, p. 169-207.

Engels, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H.Morgan. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção Marx e Engels).

Freres, H. A. *A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego*. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008

Gatti, B. A.; Barreto, E.; & André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, Brasil.

Gomes, V. C. (2016). *Política educacional no Brasil em termos de crise estrutural do capital: propostas globais para ações locais*. In: Zientarski, C et al. Escola da terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Triunfal Gráfica e Editora.

- Kosik, K. (1976). *Dialética do Concreto*. tradução de Célia Neves e Alderico Tóribio, 2º edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Lukács, G. (2011). *Nota à edição alemã*. In: LUKÁCS, G. O romance histórico. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 27-29.
- Lukács, G. (2013). *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento; Supervisão editorial: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo.
- Lukács, G. (2018). *Para uma ontologia do ser social*. Tradução: Sergio Lessa. Revisão: Mariana Andrade. – Macció: Coletivo Veredas.
- Lukács, G. (2018a). *Introdução a uma estética Marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Luxemburgo, R. (1991). *A Revolução Russa*. Introdução, Tradução e Notas de Rodapé: Isabel Maria Loureiro. Rio de Janeiro: Vozes. (Clássicos do Pensamento Político: v.29)
- Luxemburgo, R. (2021). *A acumulação do capital*. Tradução: Luiz Alberto Moniz Bandeira. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2006). *Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro*. São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2009). *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular
- Marx, K. (2010). *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*. De um prussiano. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos (1857-1858): esboços da crítica da economia política*; Supervisão editorial: Mario Duayer; Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Marx, K.(2011a). *A guerra civil na França*. Seleção de textos, tradução e notas: Rubens Enderle. Apresentação: Antonio Rago Filho. São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx-Engels)
- Marx, K. (2012). *As lutas de classes na França*. Tradução: Nélio Schneider. 1.ed. São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx e Engels)
- Marx, K. (2012a). *Crítica do Programa de Gotha*. Seleção, tradução e notas: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx e Engels)
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital; Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx e Engels).
- Marx, K. (2013a). *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus; Supervisão e notas: Marcelo Backes. Prefácio à terceira edição: Alysson Leandro Mascaro. 3 ed. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2013b). *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução*. In: Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus; Supervisão e notas: Marcelo Backes. Prefácio à terceira edição: Alysson Leandro Mascaro. 3 ed. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2017). O capital: crítica da economia política. Livro III: o processo global de produção capitalista; Tradução: Rubens Enderle. Edição: Friedrich Engels. 1º ed. São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx e Engels).

Marx, K.; & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo.

Marx, K.; & Engels, F. (2010). *Manifesto Comunista*. Organização e Introdução: Osvaldo Coggiola; tradução do manifesto: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx-Engels).

Marx, K.; & Engels, F. (2010a). *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução: José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular.

Marx, K.; & Engels, F. (2011). *A sagrada família, ou a crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes*. Tradução, organização e notas: Marcelo Backes. 1 ed. revista – São Paulo: Boitempo. (Coleção Marx-Engels).

Mendes Segundo, M. D. (2005). *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Mészáros, I. (2014). *Educação para além do capital*. 3º ed revista. São Paulo: Boitempo.

OCDE. (2005). *Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Overview. Organization for Cooperation and Economic Development. Report.

OEI. Plano de Cooperação da XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia, setembro de 2003. Disponível: <http://www.oei.es/xiiiicie.htm>. Acesso: 13 de maio de 2021.

Saviani, D. (2008). *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

Shiroma, E.; & Campos, R. F. (1997). Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, nº 61, 1997, p. 13-35

Shiroma, O. E.; Moraes, M. C.; & Evangelista, O. (2011). *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí. RS, Editora Unijuí.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 26 setembro 2016.

UNESCO. *Declaração de Cochabamba: Educação para Todos, cumprindo nossos compromissos coletivos*, Cochabamba. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>. Acesso em: 27 setembro 2016.

UNESCO/ OIT. (2008). *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em 27 setembro 2016.