



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE INFLUÊNCIAS E VOZES DOCENTES

Laurina Tavares de Farias (PPGEdu/UFMT) – laurinatf@gmail.com
GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo abordar os paradigmas que as políticas neoliberais dos EUA têm utilizado para influenciar a formação de professores no Brasil, potencializando novas funções para o trabalho docente. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com pesquisa bibliográfica, coleta de dados por questionário aberto de dois professores líderes sindicais e análise de categorias: influências, formação de professores e suas vozes. Os resultados revelam que a formação de professores ao longo da historicidade, em diversos países, como Estados Unidos e Brasil, vem sofrendo reformas que, longe de concentrarem nos aspectos pedagógicos, repercutem em questões políticas e ideológicas e nos impactos econômico-sociais, para atender ao mercado e ideais neoliberais de formação dos trabalhadores educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Reformas. Políticas Educacionais. Sindicalização.

1 Introdução

A compreensão da formação de professores no Brasil perpassa por elucidarmos o contexto histórico e as influências das políticas neoliberais de outros países em nossa educação – com destaque para os Estados Unidos da América (EUA) – por meio de reformas impostas ao longo da história, com o intuito de atender interesses e expectativas das políticas de mercado no desenvolvimento econômico brasileiro.

Aborda-se neste texto a formação de professores, a fim de se compreender as principais influências que levaram a uma nova visão a respeito das funções sociais da escola e as concepções formativas dos professores dentro do debate da historicidade das reformas para esta formação. Ademais, é a partir desses pressupostos que se pode compreender as constantes reformas na educação brasileira e os desafios da educação pública, como direito social de universalização e democratização, dentro de uma sociedade desigual que reflete conflitos econômicos e sociais.

O estudo se alicerça numa abordagem qualitativa e, com enfoque no estudo de caso e pesquisa bibliográfica, foi desenvolvido por intermédio de revisão da literatura e coleta de dados por meio de questionário aberto a dois professores líderes sindicais do Estado de Mato Grosso, foi possível identificar algumas questões pertinentes à formação de

professores e da influência internacional nas políticas para o trabalho docente na escola pública.

A problemática que conduziu o trabalho reflete a seguinte questão: Quais as percepções dos professores sobre os paradigmas das políticas neoliberais estadunidense na Formação de professores no Brasil, visando a lógica economicista-instrumental no trabalho docente? Dessa forma, o objetivo é abordar os paradigmas que as políticas neoliberais dos EUA têm utilizado para influenciar a Formação de Professores no Brasil, potencializando novas funções para o trabalho docente.

2 A influência internacional na Formação de Professores no Brasil: as políticas dos Estados Unidos

A formação de professores tem sido foco de discussão por parte de pesquisadores e diversos órgãos e fundações de fomento, no Brasil e no mundo, com o objetivo de investigar e engendrar projetos e programas para analisar, avaliar, propor metodologias e práticas de aprender e ensinar nas escolas. Parametrizados pela globalização, entendida aqui como as novas relações entre Estado e empresas, busca-se consolidar o poder de competição e sustentação do sistema de mercado capitalista.

A globalização e o contexto dos avanços tecnológicos têm promovido mudanças sociais, culturais e econômicas nas sociedades e, em especial, na educação para a qual suas políticas voltam-se, prioritariamente, avaliando e interferindo nos índices de aprendizagem dos alunos e no controle das ações dos professores, por intermédio de programas como o Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – como iniciativa de avaliação comparada. Neste sentido, corrobora-se com o pensamento de Villani e Oliveira, ao refletirem que:

As políticas públicas atuais são cada vez mais produtos de um processo complexo de análise, fundamentado no princípio do evidence based policies, isto é, políticas que têm por base conhecimentos e fatos. Essa concepção de política pública se desenvolveu também na área da educação nos diferentes países do mundo, incluindo o Brasil (VILLANI; OLIVEIRA. 2018, p. 1344).

Seguindo essa concepção de política pública, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio da avaliação do PISA, objetiva produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes; por meio, “especialmente dos rankings escolares que são desenvolvidos

pela OCDE e, normalmente, são apresentados em grades que mapeiam tanto a equidade quanto a qualidade” (LINGARD, 2016, p. 610).

Os dados estatísticos fornecidos pelo PISA são elementos para avaliações, medições, informações entre as políticas públicas educacionais, estatísticas e mercados, sendo basilar que a nação que não consegue bons índices nesses quesitos tenha que seguir normas de adequação na busca de melhores resultados de competências.

Diante de tais políticas os Estados Unidos que se tornou influência para as políticas educacionais brasileiras, se constituem como uma república federal constitucional, o ensino escolar é obrigatório até a idade de 16 anos e divide-se em três níveis: Elementar (elementary school) que vai do 1º ao 5º ano, Média (middle school) do 6º até o 8º ano e Secundária (high school) de 9º ao 12º ano. A educação infantil (preschool) não é obrigatória e, em grande parte, é oferecida por escolas particulares. O ensino superior também é pago. Quando oferecido pelo Estado há cobrança de anuidades e, se privado, envolve caras mensalidades, o que obriga pais e alunos à tradição da poupança prévia, a tentarem bolsas ou a contraírem financiamentos para custear o ensino superior.

Refém desse sistema, a formação de professores fica dividida em duas posições, a “via universidade” e a “via rotas alternativas”. Para entender o cenário, é importante compreender que a década de 1990 foi crucial nesse levante, como nos situa Lingard, (2016), pois nos anos de 1990 os Estados Unidos buscavam uma medição do desempenho da escolarização norte-americana e pressionou a OCDE para que se criasse o que se tornou o PISA, passando a utilizar os indicadores de competitividade da economia nacional dentro da global, por intermédio da teoria do capital humano, fundamental à política econômica e de controle da política educacional neoliberal.

Não por acaso, é possível ver a correspondência, ao analisar-se as políticas públicas educacionais estadunidenses e as disputas de projetos pelo controle de universidades e do ensino em geral, uma vez que são atividades também afeitas a políticas que atendem ao mercado. Para Zeichner (2013), desde a década de 1990 os EUA têm promovido movimentos para desprofissionalizar o magistério, por intermédio da privatização da educação pública, que o autor intitula de mercantilização. Como contraponto a esse posicionamento, há um grupo de transformadores que lutam pela promoção da profissionalização do magistério e formação docente autêntica.

É essencial que se compreenda que essas políticas, pautadas no modelo estadunidense, foram fomentando estratégias, na última década, para minar os sistemas públicos de educação, deixando-os frágeis, sucateados e desmontados dando cenário a

discursos de fracasso e culpabilização de professores através dos índices e metas de políticas educacionais prejudicados intencionalmente pela aplicação das citadas estratégias.

Segundo Zeichner (2013), existem três posicionamentos a respeito do atual sistema de formação de professores nos Estados Unidos: a dos defensores, dos reformadores e a dos transformadores da política corrente. Os defensores exigem investimento no atual sistema e não veem necessidade de mudanças significativas. Já os reformadores propõem que o sistema atual seja destruído ou interrompido e substituído pela desregulamentação, competitividade e leis de mercado. Enquanto os transformadores concebem mudanças significativas de todo o sistema com foco na justiça social.

O autor postula ainda que, relativamente a essas três posições, os transformadores defendem a formação de professores via universidade, buscando melhorar a qualidade e valorizar esses profissionais, que devem, segundo esta corrente, concluir integralmente sua graduação antes de assumir responsabilidades em salas de aula. A contrario sensu, a inovação paradigmática proposta pelos reformadores é a ideia da desprofissionalização, de treinamentos específicos e da formação por intermédio de programas de imersão, em escolas tipo Charter, com maior ênfase à preparação dos professores como responsáveis por uma sala de aula. Há, portanto, uma disputa entre os dois modelos de formação: via Cursos Universitários, que possibilitam uma graduação abrangente e/ou, por rotas alternativas, via Programas de Imersão, que tratam de preparação específica para profissionais da educação.

Tal visão seria uma forma de reforçar os discursos de que as Universidades não têm dado conta de seu papel de formar professores qualificados para atender às demandas educacionais com foco no desenvolvimento econômico e estrutural, ficando somente na teoria e não ensinando a prática.

Há, portanto, no país uma defesa das rotas alternativas, dos programas de imersão, que possuem uma visão extremamente técnica, tarefaira, com currículos roteirizados, concebendo os professores como executores de scripts. Conforme aponta Pereira (2008, p. 242), viabiliza-se, assim, a ideia de que “a educação passa a ser concebida simplesmente como mais um produto a ser consumido no mercado”.

Em vias de consequência, a criação de avaliações de larga escala e testes padronizados, como o PISA, tem servido de política de responsabilização, culpabilizando professores pelas falhas no ensino público, uma vez que deixam de considerar fatores

extraescolares, como os das desigualdades socioculturais, promovendo desta forma, ao longo dos anos, o desgaste da autonomia do docente.

Assim, compreende-se que a formação de professores nos Estados Unidos possui uma forte influência do setor privado com intuito de atender expectativas e interesses divergentes. O grupo de transformadores luta pela sobrevivência da educação pública, pela dignidade do trabalho docente, por mais recursos para as Universidades e em defesa da cidadania e democracia, com foco na justiça social.

3 Formação de Professores no Brasil, dilemas históricos e contexto das políticas neoliberais

O Brasil é o quinto maior país do mundo em área territorial, formado pela união de 26 estados, Distrito Federal, e 5.570 municípios. É uma das nações mais multiculturais e etnicamente diversas do mundo e sua população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 209,7 milhões de habitantes. A educação é regida primeiramente pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96.

O Ministério da Educação (MEC) é o responsável por organizar e integrar as políticas de educação no âmbito nacional, mas a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Pela legislação brasileira, para exercer a docência no país é necessário ter curso superior e licenciatura para atuar na educação básica, que se divide em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial. A formação superior na modalidade EAD é permitida e incentivada por programas específicos do governo, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Realizando uma breve digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, Gatti (2010) afirma que, no final do século XIX, foi proposto o ensino das primeiras letras, com a criação das Escolas Normais que correspondiam, na época, ao Nível Secundário. No final de 1930, tinha-se a formação de bacharéis nas poucas universidades existentes e a formação de professores era acrescida de mais um ano de disciplinas para a obtenção da licenciatura, um sistema que ficou conhecido como 3+1.

No entanto, o magistério público para mulheres só veio tardiamente com a reforma educacional pombalina e de forma muito restrita a ensinar classes de moças. O ingresso

no campo da educação foi realizado por meio de muita luta e conflitos, como a conquista de acesso ao curso em nível superior, que era destinado somente a homens. E mesmo progredindo e crescendo a presença feminina na educação, o início do século XX a profissionalização da carreira docente era dificultada por discursos como o de que o ensino era essencialmente destinado ao sexo feminino, com o olhar de sacerdócio e fruto de uma vocação.

Nesse sentido, a educação brasileira perpassa ao longo das décadas, por reformas e reestruturação de currículos que, conseqüentemente, recaem sobre a formação de professores. Nos anos de 1930, pensava-se o ensino com vistas à configuração do processo de industrialização e urbanização e vigorava que era preciso modernizar as elites e os cidadãos para uma nova configuração social.

Já nos anos de 1960, por influência dos Estados Unidos, chegou ao Brasil a teoria do capital humano, que é uma concepção tecnicista de desenvolvimento econômico e individual. Esta tese tem como pressuposto o trabalho humano qualificado pela educação, com a lógica de lucro do capital e de fatores de produção e o preparo para a empregabilidade individual, desconsiderando, entretanto, os problemas de inserção social e econômico. Soma-se a isso a implantação da ideologia da segurança nacional, difundida em todo território brasileiro, para enquadrar o Regime Militar ao contexto da Guerra fria, bem como a solidificação da indústria e do crescimento econômico.

Nos anos de 1990, no Brasil, tivemos um cenário de ideais neoliberais, tanto no plano político quanto no econômico, incluindo as políticas educacionais, decorrente das influências internacionais. O cenário frente à imposição de novos padrões pela globalização na economia mundial veio em decorrência da própria crise estrutural do capitalismo, que se instaurou desde os anos 70. Marcondes e Leite (2014, p. 153), confirmam que “a partir da década de 1990, as políticas educacionais nacionais estão profundamente relacionadas a um processo de globalização e às transformações provocadas pelo sistema capitalista.”

Igualmente, em outros países, é imperativo o atendimento ao mercado e ao setor produtivo. Conseqüentemente, há um ataque aos professores e ao ensino baseado na “desqualificação” para que imperem os conceitos de que o público é “ruim” e o privado é “bom” e este último seria a solução para a inadequação de currículos, carências e necessidades da comunidade escolar. Na visão de Freitas:

Nos anos de 1990, a “década da educação”, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento

dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. (FREITAS, 2003, p. 1097)

Já na visão de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as reformas operadas na educação desde a década de 1990, atribuem ao professor um protagonismo fundamental pois, paradoxalmente, identificam nele a responsabilidade em relação às mazelas do sistema público de ensino e, ao mesmo tempo, o mágico poder de extingui-las. Era necessário convencer o professor do conteúdo da reforma e da necessidade de seu envolvimento para superar o fracasso escolar. Portanto para além das preocupações com a qualificação docente, estavam as mudanças curriculares a serem implantadas.

Grosso modo, com a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em 2002 os cursos de licenciatura começam a sofrer reformas curriculares. As diretrizes, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), direcionam o ensino à formação do cidadão produtivo, pautado na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulando a centralidade conferida ao professor e as competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos.

Há então uma deslegitimação do trabalho docente, de seus saberes teóricos e práticos. Na compreensão de Marcondes e Leite (2014), isto deve-se ao surgimento de um novo gerencialismo e a uma nova cultura de performatividade nas escolas. Com forte demanda de qualificação para os novos tipos de relação de trabalho, mais flexíveis e instáveis, impera o discurso vinculado ao mercado produtivo da formação para empregabilidade.

De acordo ainda com as autoras, outro agravamento desse discurso é a responsabilização dos professores pelos fracassos e pelas consequências na formação, que passa a ser alvo de reformas para a nova profissionalização. Iniciam-se então os discursos de um ensino com princípios educativos, articulados com monitoramento explícito do trabalho docente, baseados nas avaliações externas e internas. Ademais, Nóvoa nos alerta:

neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. (NÓVOA, 2017, p. 1.107).

Desde a década de 1990, o Brasil mantém relações com a OCDE e, por meio de um acordo de cooperação, realiza as avaliações do PISA e figura no ranking da organização

como país participante, passando a fazer parte dela como membro efetivo, após solicitação de adesão feita em 2017. As avaliações externas também vêm influenciando as políticas educacionais de formação de professores e isso se dá pelo desejo do Brasil em ser um membro associado da OCDE, o que ainda não havia ocorrido, apesar do apoio dos EUA.

Entre os cenários da formação de professores no Brasil, cabe destacar que os currículos possuem propostas curriculares diversas, enquanto outros países prezam por currículos comuns em nível nacional. Mesmo com as constantes reformas, não se consolidou um padrão curricular para a formação. Gatti afirma que

[...] a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358)

A justificativa poderia ser as desigualdades territoriais e socioculturais do país, pois ainda prevalece o consenso das falhas curriculares e discursos de necessidade de reformulação dos currículos. Porém, a necessidade de se pensar um currículo que contemple a diversidade existente na realidade brasileira perpassa também por repensar o projeto social do Estado e suas contradições nas políticas educacionais, estruturas físicas e econômicas, no direcionamento de investimentos e financiamentos, na valorização profissional, no respeito ao multiculturalismo e na busca de justiça social.

Além do mais, há a crítica no que tange aos estágios exigidos para a formação de professores que diz que os mesmos não contemplam a necessidade formativa dos futuros docentes, uma vez que ficam distantes das escolas e de suas realidades específicas, demonstrando uma frágil preparação para o exercício do magistério. Conforme Gatti (2010), os estágios constituem espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, mas não há evidências claras, na maior parte das instituições brasileiras, que atestem como, de fato, estão sendo realizados. Demonstra-se, assim, uma insuficiência formativa no desenvolvimento, apresentando como razão o desequilíbrio na relação teoria-prática.

Soma-se a isso o distanciamento entre universidade, escola e comunidades, aspecto comumente criticado por profissionais e pesquisadores, já que faltam políticas que promovam o diálogo. Barreto (2015 p. 692) reitera a necessidade do “desenvolvimento da compreensão mútua e de consensos, a tomada de decisão democrática e a ação comum,

levando em conta as especificidades das escolas e da comunidade”. Já Nóvoa (2017, p. 1.107) pontua “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Ou seja, valorizar e ouvir os docentes que constroem a educação na prática.

Dessa forma, o que estamos vendo são políticas com o intuito de atender expectativas e interesses divergentes, que refletem os próprios conflitos de uma sociedade com desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais. Como nos afirma Nóvoa (2017, p. 1.110), “o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.” Torna-se necessária, portanto, muito mais que estágios preocupados em transpor a teoria para a prática, a visão para uma prática profissional situada, que torne o professor sujeito ativo, em contínuo processo de ressignificação de seus saberes.

4 As vozes docentes sobre o contexto das políticas de formação

Sobre esse movimento das influências neoliberais na formação de professores no Brasil, foi necessário ir a campo para captar as percepções do fenômeno estudado neste trabalho nas vozes dos professores. O estudo de caso, como método na pesquisa acadêmica, a partir dos objetivos permite a utilização de diversas técnicas de coleta e análise de dados. Neste estudo o referido método foi utilizado como instrumento de coleta de dados, por meio de um questionário aberto, com carta de apresentação e três perguntas pertinentes ao tema estudado, além do termo de autorização de divulgação dos dados.

Dessa forma, definimos como sujeitos da pesquisa dois professores, líderes sindicais representantes da categoria, um professor da diretoria do Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) em nível estadual e, em nível local, a professora presidenta do Sintep/MT Subsede na cidade de Primavera do Leste –MT. Ouvir os professores é parte importante para repensar a formação pois, como afirma Nóvoa (2017, 1.113), “há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública”. O Sindicato pode ser um dos fomentadores dessa demanda.

O SINTEP/MT, segundo seu site oficial, é um dos maiores sindicatos de Mato Grosso e está organizado em 98 municípios do Estado, possuindo 15 mil filiados. O sindicato é filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores - CNTE e à Central Única

dos Trabalhadores – CUT e representa todos os profissionais da educação básica pública em âmbitos estadual e municipal. Sua sede fica em Cuiabá/MT.

O professor Henrique Lopes do Nascimento foi presidente do SINTEP/MT por dois mandatos 2012 – 2018. É graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e tem especialização em Biologia Geral pela Universidade Federal de Lavras – UFLA-MG. Atua no sindicato nos últimos anos como secretário das Redes Municipais e vem participando do diálogo com o governo estadual, que tem promovido ataques aos direitos dos trabalhadores estaduais. Teve um mandato provisório de deputado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), atuando por dois meses na Assembleia Legislativa, como primeiro suplente do deputado Valdir Barranco (PT).

A professora aposentada Edna Mahnic atualmente é da diretoria do Sintep/MT Subsele da cidade de Primavera do Leste. É Diretora da Secretaria de Organização Sindical do Sintep/MT e foi vereadora pelo Partido dos Trabalhadores (PT), exercendo mandato de 2017-2020 na referida cidade. Formada em Pedagogia, com Especialização em Metodologia de Ensino, a professora continua atuando na defesa dos direitos e melhorias da classe trabalhadora.

Dessa forma, coadunamos com Diniz (2014, p. 31), quando afirma que entre “os agentes que têm se preocupado com o descaso do Estado com a educação, o sindicato docente constitui-se numa das vozes mais ativas que, sistematicamente, tem denunciado os governos sobre a educação pública.”. Dessa maneira, nossa escolha por esse grupo se deu por acreditamos ser relevante captar os posicionamentos e percepções dos professores que, como líderes sindicais, estão presentes no cotidiano da luta. Tanto em território de disputa e controle de poder com governos quanto nas políticas educacionais de formação, que vêm sofrendo influências determinantes, com interposições no âmbito global, nacional e local.

Diante do apresentado, ao serem questionados sobre o conhecimento das políticas educacionais de reformas neoliberais ocorridas nos Estados Unidos desde a década de 1990 até os presentes dias, o professor Henrique expos que, por ser uma potência mundial com a economia ancorada no liberalismo econômico e considerando também a questão da hegemonia, este país tem “exportado” modelos educacionais para o mundo, principalmente para a América Latina, visando o processo de financeirização da educação. Eles defendem a ideia de estado mínimo (menos estado e mais mercado) e nesse rol, via FMI e Banco Mundial, trabalham com a ideia da educação não como um

direito elementar, mas como uma mercadoria cujo processo de competitividade é a matriz principal.

Já a professora Edna nos afirmou que os EUA influenciam as políticas no mundo de uma forma geral com prevalência no continente americano do sul, onde há políticas externas de exploração e de subalternidade. Tais afirmações reforçam a compreensão de que a categoria sindical está consciente das mazelas que têm causado.

Ao citarem a exploração e a relação subalterna como fatores importantes para essa situação, corroboram com a afirmação de Freitas (2003), que nos alerta para o fato de que as políticas de formação de professores, desde a década de 1990 até os nossos dias, vêm sendo implementadas com o objetivo de adequação às exigências do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo e para atender às concepções das políticas educacionais exigidas pelos organismos internacionais, o que evidencia a subordinação de nosso país aos princípios das reformas educativas.

Sobre o conhecimento da política educacional e de formação que vem ocorrendo nos Estados Unidos, e que também está repercutindo no Brasil por influência direta desse país, e de que forma têm observado tais influências na educação brasileira, o professor Henrique, disse crer que o ocorrido nos EUA na década de 90 foi uma espécie de volta ao passado pelos conservadores, conceito que repercute aqui no Brasil até hoje. A aprovação da LDB/96, em desacordo com os debates que estavam sendo feitos pela sociedade civil organizada, a oferta educacional obrigatória celetista e o processo de formação dos professores sendo destinados à iniciativa privada são os principais indícios dessa influência conservadora

O professor Henrique afirma ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova e a Provinha Brasil, o Caixa Escolar e muitas outras tentativas com viés standardizantes e/ou privatizantes da educação são influências direta na prática docente. Para ele, a maior evidência da influência privatista, norte-americana na educação brasileira está na aprovação do Plano Nacional de Educação, que reforça a ideia da competitividade, estimula a prática docente precária e institui um sistema nacional de avaliação- IDEB com caráter de ranking, além de estabelecer o PISA como referencial para as coletas de resultados da educação aqui no Brasil, desconsiderando a diversidade do país, suas reconhecidas dimensões continentais e sua ampla diversidade cultural.

A professora Edna refletiu que o Brasil, além de sua extensão territorial e riqueza, é um país em plena expansão econômica e de grande mercado, inclusive o educacional.

Afirma ainda que, na década de 90, o Brasil abriu as portas para os interesses norte-americanos e, nessa época, já havia uma grande dependência de mercado no que se refere aos bens de consumo e política externa. A partir do ano de 2003, com o governo do PT, a política interna começou a ser valorizada e melhor estruturada, com formação e valorização de mão de obra, criação de Universidades Públicas, Institutos Federais, fóruns de conferências e conselhos para que o povo pudesse contribuir com as políticas públicas.

Edna afirma ainda, que as Políticas para mulheres, criação de Cotas Afirmativas e de Inclusão, financiamento da educação superior com Bolsas de Estudos, Ciências sem-fronteiras, criação do Piso Nacional dos professores, investimentos no Pré-sal que destinavam 75% dos resultados para a educação, política de livros didáticos, transporte escolar entre outros, são avanços que surgiram. Porém, na formação de professores, a política atual beneficia o mercado e a desregulamentação da mão de obra, favorecendo o neoliberalismo e sua ideologia de mercado. É um campo promissor e tanto banqueiros quanto agências reguladoras têm crescente interesse nas vultosas e bilionárias cifras.

Como afirmam acima o professor e a professora, muitas foram as tentativas de viabilizar as políticas privatizantes na educação, por influência dos EUA. Mesmo com a defesa de que o desenvolvimento na educação no Governo do Presidente Lula avançou nas políticas educacionais, não podemos deixar de enfatizar, como a própria professora afirma, que não deixaram de existir as influências neoliberais nessas políticas. Inclusive a formação de professores tornou-se um elemento-chave para operacionalização das transformações almejada pelo mercado e suas políticas.

Sobre esse avanço nas políticas educacionais, afirma Freitas (2003, p. 1119), o governo PT desse período, “entretanto, mantém o caráter e a concepção presentes nas políticas de formação formuladas e implementadas no governo anterior”. Alerta que, apesar dos avanços, a reconfiguração na formação de professores permanece ainda nas articulações do governo de Fernando Henrique Cardoso. “Vivemos ainda na esteira das políticas do governo anterior, marcadas pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais” (FREITAS, 2003, p.1119). O desafio era, ao mesmo tempo, exercer duramente a crítica às propostas que impediam o avanço para novos patamares na formação e indicar as alternativas na perspectiva de superação.

Em relação, às expectativas como professor e professora, para esse cenário de reformas e contrarreformas nas políticas educacionais brasileiras e de formação sob influência das políticas dos Estados Unidos, o professor Henrique afirmou que a expectativa é que, a partir das leis já aprovadas e as que estão sendo aprovadas sem muitas

resistências, teremos muitos momentos difíceis para reverter o processo de obscurantismo a que querem submeter a educação brasileira.

Henrique enfatiza que o projeto de Militarização das escolas, Escola sem Partido, a Ideologia de Gênero dentre outros, são projetos voltados para o descredenciamento da educação pública. Uma tentativa de demonstrar o fracasso da escola pública para justificar o processo de privatização que está em curso. Para ele, há muita luta a ser feita.

A professora Edna expressa que as expectativas são as mais deprimentes possíveis. Enquanto professora-militante no Sintep/MT, ela afirma que a luta é árdua e permanente. Mesmo que o cenário não contribua, acredita que a formação sindical é uma das ferramentas que pode se contrapor aos desmandos do capital. Para ela, a escola formal não dá conta de sair por si só do ostracismo e se libertar do aparelho reprodutor das políticas de opressão que o estado mantém na escola, por meio de seus funcionários. Acredita que o movimento social tem perfeitas condições de conscientizar as pessoas quanto à exploração que o sistema capitalista causa, e isso os assusta.

Apesar das tentativas de descaracterizar e enfraquecer os sindicatos docentes do Brasil nos últimos cinco anos, as negociações coletivas e as greves são, em geral, bem-sucedidas. Porém, as tentativas de esfacelar o trabalho docente são constantes nas propostas de políticas educacionais, tanto nas de formação como nas de carreira. Por isso afirmamos, é urgente que o pensamento e a ação coletiva, tomem os espaços educacionais em defesa da carreira e da formação docente. A representatividade das centrais sindicais nas políticas de formação pode ser um dos caminhos para a formação política dos docentes.

Assim, torna-se fundamental ouvir os professores sindicais sobre suas percepções desse cenário. Para Diniz (2014, p. 31), o sindicato congrega e aponta caminhos para melhoria da educação, pois, “tem sido um lugar de fortalecimento dos trabalhadores da educação, tendo em vista que se tornou o espaço de formação, discussão e resistência a fim de oferecer contribuição para o fortalecimento e avanço dos direitos desses profissionais.”

A formação de professores passa pela criação e aproveitamento dos espaços híbridos – comunidade, universidade e escola – para efetivar ações de envolvimento e reflexão, por meio do compartilhamento de experiências. Defendemos também a importância do princípio da autonomia, em virtude da atuação dos professores como intelectuais emancipadores e transformadores.

5 Algumas Considerações

Como destacamos nas vozes dos sujeitos pesquisados, as políticas educacionais e as políticas de formação de professores têm recebido influências internacionais que visam atender às demandas impostas pelo sistema neoliberal e de organizações multilaterais, para uma tentativa de controle das ações do papel da escola e dos docentes. Torna-se imprescindível pensar uma perspectiva colaborativa de formação, que considere a prática e a teoria mais articuladas com as demandas reais da educação básica brasileira.

Para a resistência a essas políticas, há que repensarmos a formação de professores, currículos e estágios no Brasil, voltando o olhar para as experiências bem-sucedidas que pesquisadores, professores e escolas desenvolvem aqui. Para que isto ocorra, é necessário voltar o olhar para a práxis educativa e para os processos coletivos de trabalho, com críticas que levem à democratização e emancipação de todo o sistema educativo nacional. Como nos alerta Nóvoa (2017), é importante assumir uma ética profissional construída no diálogo com os colegas, por meio da partilha e culturas colaborativas, pois isso, por via administrativa ou por decisão superior, não pode ser imposto ou impedido.

Os saberes que envolvem a prática docente, forjados em seu cotidiano, ultrapassam os limites da formação inicial de professores por serem complexos e diversos. Os processos de tentativa de controle da formação e do trabalho docente na busca de resultados esperados pelo capital, reafirmam a lógica de disputa por controle do conhecimento. E como educadores, validamos a luta coletiva com o envolvimento sindical da profissão docente, para contribuir e ampliar o pensamento político dos profissionais em defesa de políticas públicas educacionais que atendam as realidades de professor e aluno.

Referências

BANCO MUNDIAL, *Datos*. 2017. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>. Acesso em: 10 de fevereiro. 2020

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: v. 20, n. 62, p. 679 -701, jul./set., 2015.

DINIZ, E. C. C. **Sindicalismo, docência e formação política do professor da educação básica pública**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

FREITAS, L. C. **USA: reformas derrubam formação de professores**. Publicado em 23/08/2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/23/usa-reformas-derrubam-formacao-de-professores>. Acesso em: 04 março de 2021.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao//index.html>. Acesso em: 10 fevereiro de 2020.

LINGARD, B. PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 609-627, set. 2016.

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. A. Formação de Professores e Trabalho Docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos internacionais**. 1. ed. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2014, p. 153-170.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

OCDE. Organisation for Economic Co-operation and Development 2014. **Education at a Glance 2014**. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/Canada-EAG2014-Country-Note.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

PEREIRA, J. E. D. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 233-252, jan./abr. 2008.

VILLANI, M. L.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.