

FORMAÇÃO DOCENTE E A PEDAGOGIA DO “APRENDER A APRENDER”: AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL¹

Teacher Education and the Pedagogy of “Learning to Learn”: education reforms in the age of capital infamy

ARAÚJO, Renan²
IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância³

RESUMO

Este artigo expõe o resultado parcial de dissertação de mestrado defendida em abril de 2018. Apoiado em fontes bibliográficas, em dados empíricos e na análise documental, discorre-se sobre as Conferências “Educação para Todos” realizadas em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) e busca-se compreender como seus compromissos têm se inserido nos documentos nacionais, a saber: os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), leis, decretos, orientações, programas e políticas públicas. Esses documentos disseminadores das teses da Pedagogia do “Aprender a Aprender” sugerem uma formação docente cujo perfil formativo dos professores deve ter como referência as premissas das novas competências e habilidades. A partir das análises, conclui-se que a sociedade do conhecimento apresentada nas Conferências Educação para Todos, por ser a antítese do conhecimento científico, promove o esvaziamento da formação docente na medida em que reduz o conteúdo ensinado à lógica útil e instrumental dos “aprenderes”, tendência que nega o acesso à formação plena ancorada no conhecimento científico historicamente produzido.

Palavras-chave: Conferências “Educação para Todos”. Competências. Formação Docente.

ABSTRACT

This paper exposes the partial result of a Master’s thesis defended in April 2018. Drawing from bibliographical sources, empirical data and documentary analysis, the “Education for All” Conferences held in Jomtien (1990), Dakar (2000) and Incheon (2015) are discussed, and it seeks to understand how their commitments have been included in the national documents, namely: National Plans of Education (2001-2011 and 2014-2024), laws, decrees, guidelines, programs and public policies. These documents disseminators of the Pedagogy theses of the “Learning to Learn” suggest a teacher education whose teacher educational profile should be based on the premises of the new skills and abilities. From the analysis, it is concluded that the knowledge society presented at the Education for All Conferences, being the antithesis of scientific knowledge, promotes the emptying of teacher education in so far as it reduces the content taught to the useful and instrumental logic of “learning”, a trend that denies access to full education anchored in historically produced scientific knowledge.

Keywords: “Education for All” Conferences. Skills. Teacher Education.

¹ O presente artigo expõe o resultado parcial de dissertação de Mestrado defendida em abril de 2018, intitulada Educação e Trabalho: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação de Docentes Interdisciplinar – PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí.

² Doutor em Sociologia pela Faculdade Estadual Paulista – Unesp/ Campus Araraquara. Graduado em História pela Faculdade Estadual Paulista – Unesp/ Campus Assis. Professor do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus Paranavaí. Professor Associado junto ao Colegiado de História, Unespar/Campus Paranavaí. E-mail: renanbandeirante@gmail.com.

³ Mestre em Ensino pela instituição Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, Graduação em Pedagogia pela instituição Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí e Letras Inglês pela Universidade Estadual de Maringá. Professora/Pedagoga, ocupação atual em professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. E-mail: coordlilianfavaro@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A acumulação por espoliação constituiu-se no principal traço do capitalismo no início do século XXI. O capital financeirizado, as petroleiras e as indústrias de armas conformam a tríade hegemônica dessa nova modalidade de ampliação do capital que, em processo, repercute sobremaneira nas esferas sociais e políticas (HARVEY, 2004). No bojo dessas transformações, é que devemos situar o conjunto das reformas conduzidas pelos Estados, particularmente as reformas da educação cujas propostas de reorganização implicam, de modo geral, na adoção de estratégias focadas nas metodologias de ensino e de aprendizagem, o que corrobora para o esvaziamento do espaço escolar na qualidade de instituição adequada para o ensino do conhecimento científico historicamente acumulado.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação No 9.394/1996, as reformas da educação objetivaram democratizar o acesso à educação pública. De fato, ao observarmos os dados estatísticos sobre o aumento no número das matrículas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se significativo aumento nos números das matrículas em todos os níveis do ensino básico. É revelador desse processo que o número das matrículas de 22.212.999 encontrados no ano de 1980 salta para 48.608.093 em 2017 (INEP, 2018).

No entanto, a “democratização” assentada tão somente no incremento do número das matrículas ocorreu sem o necessário aumento dos investimentos na educação. Com efeito, se, por um lado, permitiu corretamente maior acesso ao ensino; por outro, não implicou a oferta de uma educação de qualidade para os segmentos sociais que passaram a frequentar a escola pública. Assim sendo, ocorreu uma brutal alteração em relação ao entendimento do papel social da escola pública na medida em que ganhou azo discussões assistencialistas, uma tentativa de encontrar resposta para dilemas relacionados às diversas formas de esgarçamento social na contemporaneidade como o desemprego; estudar para ter emprego virou o principal mote na educação pública. Com isso, tivemos um rebaixamento na qualidade do ensino ofertado ao segmento que frequenta a escola pública.

Ainda que o termo “qualidade” seja polissêmico, no caso em tela, refere-se ao afastamento da possibilidade que a instituição escolar cumpra o papel de servir de acesso à aquisição do conhecimento existente, mais ainda, da construção de novos conhecimentos a partir da compreensão dos conhecimentos científicos já elaborados pela humanidade.

Desse modo, a expansão sem a devida preocupação com a qualidade engendrou um processo de massificação que gradativamente foi deslocando a escola do seu carácter formativo em favor de uma escola focada no “cuidar” conforme os pressupostos do aprender a aprender. Neves (2008) aponta que, na década de 1990, a educação seguiu dois caminhos distintos, “[...] ora aproximando-se do projeto liberal-corporativo de educação, ora reforçando a proposta democrática de massas, atualizada pela temática da qualidade de ensino, em face das mudanças na organização do trabalho e da produção” (NEVES, 2008, p. 6).

A temática qualidade de ensino permaneceu atrelada ao discurso do advento da sociedade do conhecimento cujo foco é engendrar um conjunto de ideias úteis e

aplicáveis, uma exigência do pragmatismo de mercado incorporado à educação. Krawczyk (2011) demonstra que a tese da sociedade do conhecimento ganhou azo como uma variável relevante na medida em que esta nos remete às características econômicas da sociedade. Dessa forma, a autora enfatiza a necessidade em reestabelecer-se o debate sobre a qualidade do ensino, dos saberes necessários em meio a “uma realidade cambiante e complexa” (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Nesse sentido, temos que as mudanças do mundo contemporâneo impulsionam múltiplos e complexos fenômenos sociais. No bojo desse processo, particularmente no que dizem respeito às mudanças educacionais, estas procuram atender à demanda por um novo perfil de docente flexível capaz de encontrar respostas às novas exigências, em especial, ser capaz de aplicar as novas políticas definidas pelos organismos internacionais no ambiente escolar. De forma correlata, o novo professor deve ser capaz de instruir no sentido de “formar” uma nova força de trabalho flexível, em consonância com alguns dos aspectos do modelo de produção toyotista de organização e gestão da produção.

Assim sendo, as premissas consubstanciadas pelas habilidades e pelas competências presentes na Base Nacional Comum Curricular procuram atender a essa necessidade. Os aprenderes - o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a aprender a ser - remetem-nos à racionalidade do sistema de produção flexível toyotista. As premissas dos aprenderes parecem inspiradas nos métodos como o Kaizen/melhorias-contínuas que, combinados ao 5s - *Seiri/Separar, Seiton/Organizar, Seiso/Limpar, Seiketsu/Padronizar, Shitsuke/Sustentar* - objetivam alcançar o ponto ótimo da produção (ARAÚJO, 2012). Dessa forma, a emulação proveniente da fábrica passou a balizar as reformas da educação, e os “aprenderes” constituíram-se na referência basilar que motiva esse processo no ambiente escolar.

Para Alves (2000), o toyotismo sistêmico define-se com a disseminação das tecnologias microeletrônicas e das novas estratégias de gestão da força de trabalho. De modo mais preciso, o toyotismo sistêmico implicou a conjunção do uso de tecnologias de base microeletrônicas associadas às novas técnicas de organização da produção capitalista, mas é principalmente da manipulação das técnicas de gestão de pessoal conformando o espírito do toyotismo que objetiva capturar a subjetividade do trabalhador. A década de 1990 iniciou-se com uma nova lógica de racionalização do trabalho, com características de superexploração, “[...] é o que poderíamos destacar como início de um novo complexo de reestruturação produtiva, que assumia maior impulso apenas nos anos 1990, indicando a constituição de um ‘toyotismo sistêmico’” (ALVES, 2000, p. 113).

Se, por um lado, tivemos novas formas de organização e de produção do trabalho; por outro, ocorreu a intervenção dos organismos multilaterais na educação. Esses novos direcionamentos econômicos e produtivos “desenvolvimentistas” (FONSECA, 1998) foram resultados das influências dos organismos multilaterais tais como: Banco Mundial (BM); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – todos

organismos internacionais de assistência técnica e financeira (FONSECA, 1998). Conforme analisou Kuenzer (1999, p. 169), “[...] a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas”.

Esse processo apresentado pela autora relaciona-se às políticas públicas da educação inauguradas a partir de 1990, momento que a UNESCO coordenou vários eventos destinados à universalização da educação fundamental e à eliminação do analfabetismo, em especial o dos adultos, entre os anos de 1980 e 2000: a) Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PPE); b) Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; c) Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL); d) Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no ano de 2000 (ARABUPEAL) (MELO, 2004).

Todos esses programas propunham políticas educativas balizadoras para essas regiões, expressando diagnósticos, elencando prioridades, ofertando direcionamentos e orientações aos países envolvidos, transformando-se em “[...] poderoso instrumento de integração regional de ações políticas educacionais e de formação de consenso [...] conformando-as aos objetivos das reformas neoliberais que se realizaram em todo o mundo” (MELO, 2004, p. 180), em sintonia com as orientações contidas no relatório Jacques Delors intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Em essência, o documento encomendado pela UNESCO procurou “apontar os caminhos” da educação pautada no lema “Aprender a Aprender”, cujos quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Em consonância com essas políticas para a educação anteriormente indicadas, a partir dos anos de 1990, renovam-se e superam-se “[...] seus direcionamentos no sentido de uma educação seletiva para as massas” (MELO, 2004, p. 180). Esse foi o sentido da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, promovida pela Unesco em Jomtien - Tailândia, evento cujas resoluções converteram-se na referência para a educação mundial, principalmente para a Educação Básica.

Destaca-se, nessa linha, a atuação central do BIRD na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Sob os auspícios de organismos transnacionais, como BIRD, PNUD, UNICEF, UNESCO, a magnitude do evento evidenciou-se pela inclusão de 155 nações e 150 entidades não governamentais (FONSECA, 1998, n.p.).

Vale destacarmos que as Conferências Mundiais sobre a Educação para Todos totalizaram três encontros, sendo o primeiro na década de 1990, conforme abordamos. O segundo ocorreu no ano 2000, em Dakar (Senegal), que resultou no documento intitulado Educação para Todos: o compromisso de Dakar. O encontro contou com a presença de 164 governos, os quais firmaram compromissos para serem cumpridos até o ano de 2015. A terceira e última Conferência realizada em Incheon (Coreia do Sul), no ano de 2015, divulgada como “Educação 2030 – Declaração de Incheon - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, resultou em um documento que tem por objetivo estabelecer uma nova visão para a educação nos próximos quinze anos.

Assim, com os direcionamentos das Conferências, foram definidos compromissos pautados nas políticas internacionais para serem praticados na educação nacional, cujo eixo principal da discussão era a garantia de “Educação para Todos”, firmando,

além do assistencialismo, uma educação com orientações para a preparação para o trabalho e para a cidadania. Desse modo, termos empregados nos compromissos e nos objetivos das Conferências, como os encontrados nos documentos: “preparado para o trabalho”, “condições de acesso”, “aumento do tempo de instrução”, “oferta do livro didático”, “capacitação dos professores”, “apoio da sociedade” e “solidariedade internacional”, confrontam-se com o direcionamento voltado a uma educação de qualidade, capaz de conduzir o indivíduo a sua emancipação, o que, corretamente podemos afirmar, leva à condução da educação para o atendimento de critérios assistencialistas e uma formação para o trabalho tal qual indicamos anteriormente.

Schults (2012) aponta que as políticas do programa “Educação para Todos” do Banco Mundial, disseminado pelos organismos multilaterais UNESCO e OCDE, difundem a linguagem do capital humano cujas “[...] pessoas, quer nomeadas como cidadãos ou migrantes quer como adultos ou crianças, são desacopladas de suas localidades sociais, culturais ontológicas e epistêmicas e são vistas como indivíduos autônomos com graus de potencial e capacidade” (SCHULTS, 2012, p. 29). A relação que envolve a formação de capital humano e a educação com características assistencialista tem sintonia com o conteúdo do documento, que também contou com uma relação de “indicações de ações”, pautadas em objetivos, compromissos e requisitos, focados na premissa de “melhorar a qualidade de vida” ou levar o indivíduo a “aprender a aprender”. Schults (2012, p. 29-30) salienta que “[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis”.

Nas Conferências Mundiais sobre a Educação para Todos, verificamos que todos os compromissos definidos por elas se desenrolam buscando atender às regras do Consenso de Washington. Gentili (1998, p. 24) afirma que “[...] as políticas de ajuste educacionais promovidas pelo Consenso de *Washington* fundamentam-se numa vigorosa descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional [...]”. A educação vista por esse viés, seguindo esses compromissos e regras, contribui para a formação do cidadão flexível, cooperativo e produtivo, aderente à ideia de qualidade total. Em suma, o sentido histórico das mudanças educacionais com base no lema Educação para Todos, bem como a permanência atualizada das teses da pedagogia do Aprender a Aprender buscam a adequação do ensino à lógica do mercado e a constituição de um perfil de professores correlatos, conforme veremos a seguir.

1 O PROFISSIONAL DOCENTE E O LEMA “APRENDER A APRENDER”

Por meio do relatório “Educação; um tesouro a descobrir”, dissemina-se a concepção da educação calcada no lema “aprender a aprender”. De modo mais preciso, nos seus quatro pilares, encontramos a afirmação de que “[...] a educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 105).

Inicialmente, é forçoso reconhecer que o referido relatório, concebido há quase duas décadas, ainda orienta os rumos da educação no Brasil. Trata-se de um documento que matiza o processo contínuo de adequação da educação às novas necessidades do capital em processo, daí sua perenidade. Uma ligeira leitura da Base Nacional Comum Curricular aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017,

e para o Ensino Médio, são exemplos nítidos da influência do escrito de Delors (1998) nas áreas do ensino e da educação.

As orientações elencadas na Base alicerçaram-se sobre o desenvolvimento de competências e habilidades, temas apresentados no texto introdutório da BNCC e assim definidos: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8). Indubitavelmente, essas questões relacionam-se à tese dos aprenderes tais quais foram elaborados por Delors (1998).

De forma mais precisa, vale destacarmos que tanto a aprendizagem ao longo da vida quanto o desenvolvimento de competências e de habilidades, temas amplamente disseminados por meio do lema “aprender a aprender” e inseridos no documento norteador das Bases Curriculares, estão em consonância com a aprendizagem calcada no senso comum e na reprodução espontânea do cotidiano estanhado. Desse modo, o imediatismo e o individualismo que permeiam a vida cotidiana são impulsionados pela necessidade de respostas rápidas, resultando em concepções fragmentadas e espontâneas cuja capacidade de apreensão não ultrapassa os aspectos fenomênicos da realidade concreta (HELLER, 2008).

Nessa mesma perspectiva de análise, Caldas (2007, p. 8) salienta que “[...] esta forma de pensar e agir, a partir das necessidades imediatas e particulares, que caracteriza a consciência cotidiana ou o senso comum, tende à aceitação do mundo e das normas sociais e presta-se à alienação do homem”. Marx (2010) relaciona o processo de alienação do homem identificando as condições com que o trabalhador se reproduz, pois “[...] o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, *carente (bedürftig)*, que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juro e, com isso, sua existência [...], a sua vida, se torna e é concebida como oferta de *mercadoria*, tal como qualquer outra mercadoria [...]” (MARX, 2010, p. 91, grifos do autor).

No campo educacional, essa alienação implica na perda do sentido do trabalho docente. Esse contexto que relaciona trabalho e alienação igual à naturalização da cotidianidade, tal qual encontramos subsumidos no lema “aprender a aprender”, ao propor uma formação para toda a vida, propiciando o “equilíbrio” para o “exercício de uma cidadania ativa”, corrobora para a ênfase no imediatismo e no individualismo. Isso porque: “O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado” (DUARTE, 2011, p. 138).

Schults (2012) afirma que, seguindo as orientações dos organismos internacionais, a educação passa a desempenhar um trabalho direcionado à construção da capacidade desses indivíduos, da sua preparação no sentido de que se convertam em eternos estudantes; em outros termos, sujeitos pró-ativos, aptos às exigências do “novo e precário mundo do trabalho” (ALVES, 2000), a considerar a necessidade de que se credenciem para ocupar postos de trabalho permanentemente mutáveis.

Ao inserir esse direcionamento para a formação dos sujeitos, voltado à formação de competências, encontramos em Fleury e Fleury (2001, p. 184) que: “Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Os autores discorrem que uma pessoa competente é aquela capaz de realizar qualquer tarefa, ou seja, “[...] a competência é percebida como

estoque de recursos, que o indivíduo detém” (FLEURY; FLEURY 2001, p. 185) e a problemática consiste em que, se o sujeito não continuar aprendendo por toda a vida, em pouco tempo será excluído do mundo do trabalho, daí a flexibilidade concebida pelo sistema toyotista de produção sendo empregado no ensino em sentido pleno.

Por fim, os autores asseveram que, com esses direcionamentos, o conceito de competências se define “[...] como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184). Na guisa da análise, Schults (2012, p. 32) afirma que “[...] aprender e ensinar se tornaram *commodities* dentro do sistema econômico global”; em outras palavras, a educação dentro da lógica mercadológica transforma-se em serviço que pode ser comprado, condição esta que contribui para a ampliação da lista de cadastro de reserva, ou, como classifica Kuenzer (1999), “professor sobrando”, o qual precisa apenas dominar meio dúzia de técnicas pedagógicas.

Com esse perfil docente, atualmente, é comum a contratação de estagiários/auxiliares para realizarem trabalho em sala de aula ocupando o lugar de docente, dos quais muitos se encontram em processo de formação em nível médio ou cursando licenciatura em nível superior. As condições tendem a precarizar ainda mais se considerarmos a recente reforma do Ensino Médio. A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em especial seu Art. 6º, que alterou o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), passou a admitir:

IV - profissionais **com notório saber reconhecido** pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, **atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas** em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 [...]. (BRASIL, 2017b, p. 2, grifos dos autores).

Conforme afirmou Kuenzer (1999), qualquer um pode ser professor, desde que tenha um “notório saber reconhecido”. O que se sugere com esses encaminhamentos é a construção de um determinado perfil docente que contribua para “melhorar” a qualidade da educação em atendimento ao “novo modelo de formação”. É nesse contexto que as teses disseminadas por autores como Jacques Delors, Philippe Perrenoud e Edgar Morin, particularmente as proposições direcionadas ao aperfeiçoamento do perfil docente do século XXI, ganharam novo destaque nos dias atuais.

Esse processo guarda sintonia com os direcionamentos dos organismos internacionais, em especial à UNESCO ao vaticinar que os docentes “[...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 1998, p. 152). As indicações por hora apresentadas, se vistas superficialmente, soam coerentes; no entanto, observamos que não há referência do professor como formador, somente como um sujeito que “desperta”, “desenvolve”, “estimula” e “cria”. Nesse caso, o perfil docente indicado pelo autor, ao considerar o aumento do número de matrículas e a conversão da escola em instituição promotora de ações assistencialistas, em detrimento do ensino/conhecimento, deve “[...] esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar [...]

estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos” (DELORS, 1998, p. 154).

Mais uma vez o texto supõe coerência, porém, em uma análise mais profunda, temos que cotidianidade diz respeito aos aspectos espontâneos da reprodução da vida estranhada, à dimensão fenomênica da vida no interior da realidade complexa, cuja compreensão torna-se inatingível sem o domínio do conhecimento científico mais apurado. Conforme assevera Heller (2008, p. 49): “O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade”. Para Delors (1998), essa relação aparece invertida na medida em que os saberes ensinados na escola não servem para explicar a sociedade, mas deve ser uma extensão desta.

Nesse caso, o indivíduo também se encontra imerso nos problemas sociais típicos da sociedade contemporânea, e é exatamente por isso que verificamos incoerência analítica na tese do autor, pois ele desconsidera esse aspecto social relevante ao sugerir que

[...] os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. (DELORS, 1998, p. 154).

Como verificamos, questões como a pobreza, a fome, a violência e a drogadição são problemas sociais presentes no âmbito escolar que, de acordo com Delors (1998), configuram situações em que os professores devem desenvolver aptidões/competências e habilidades para saber enfrentá-las.

Nessa mesma perspectiva, na relação com o aluno, o autor argumenta que “[...] o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de acompanhante” (DELORS, 1998, p. 155). Mais ainda, “[...] a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância [...]” (DELORS, 1998, p. 152), pois “[...] são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 1998, p. 153), ou mesmo:

Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. (DELORS, 1998, p. 154, grifos dos autores).

De acordo com essas indicações descritas, o perfil docente a ser construído molda-se como mero reprodutor, sujeito tolerante, mediador de situações de conflito, indicador de caminhos, acompanhante, pronto para atender a uma educação proposta pelo lema “aprender a aprender”. Para Apple (2015, p. 181), “[...] a educação não passa de um fornecedor de ‘capital humano’ para o setor privado”.

É nesse mesmo campo teórico que devemos apreender as teses apresentadas por Perrenoud (2000). A obra “Dez novas competências para ensinar” “[...] acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da educação

inicial e com as ambições das políticas educativas” (PERRENOUD, 2000, p. 14). O autor apresenta dez competências reconhecidas por ele como prioritárias para os docentes. Dentre as competências de referência, constata-se, de forma correlata, a relação delas aos pilares do “Aprender a Aprender”, visto que ao docente cabe o papel de conformar-se como mediador de conflitos, descaracterizando-o como formador.

Em uma perspectiva crítica, Caldas (2016) indica os atributos considerados, por Perrenoud, indispensáveis para o exercício da atividade docente na atualidade:

A partir desse enfoque, o professor atual deve ‘saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação’, ‘refletir em ação’, ‘adaptar-se, dominando qualquer situação’, ‘ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda’ e, ainda ‘saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável’. (PERRENOUD, 2001, p. 25 *apud* CALDAS, 2016, p. 173).

Novamente, apresenta-se o perfil docente para atender a esse novo modelo educacional construído sobre os pilares da educação para o século XXI, sendo um profissional resiliente - “aprender a ser”, autônomo em sua formação – “aprender a aprender”, adaptável e dominar as situações - “aprender a conviver” e jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos - “aprender a fazer”, atendendo às orientações internacionais calcadas na tese dos “aprenderes”. Apple (2015, p. 182) adverte que “[...] sob muitos aspectos, na situação atual, isso pode ser enganador”, pois trata-se de novas provocações que buscam a preservação da ordem vigente em meio ao contundente processo de desagregação social.

Dito isso, ganha relevância a crítica elaborada por Duarte (2011) ao analisar os direcionamentos propostos pela tese do aprender a aprender: “[...] a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão” (DUARTE, 2011, p. 40). Compartilhamos de suas ideias quando o autor apresenta o ponto de discordância em relação à “[...] valoração contida no ‘aprender a aprender’ das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (DUARTE, 2011, p. 40).

Em consonância com as teses de Delors e Perrenoud, Morin (2000), no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, defende ser imprescindível os saberes anunciados na obra, moldando, assim, o perfil dos docentes que pensam e fazem educação como agentes “preocupados” com o futuro dos alunos.

O perfil docente exigido dentro dessas políticas esvazia as características de professor formador e transforma-o em mero reproduutor, ou seja, cabe ao profissional que atua na escola pública atender à necessidade de formar a força de trabalho para o ingresso no mundo do trabalho precário. Em meio a esse processo, entre os docentes, é gerado “[...] um sentimento compartilhado de que tanto as políticas educacionais quanto a própria sociedade não valorizam o professor, ao mesmo tempo em que se encarregam de novas tarefas” (CALDAS, 2016, p. 179).

A esse processo, soma-se o aumento da fadiga do trabalho, as doenças psicossomáticas, ou seja, o professor envolto em inúmeros dilemas, um tempo na sua maior parte consumido para gerenciar problemas/conflitos em sala de aula. Um

professor cuja síntese do drama vivido relaciona-se ao fato de reduzir-se à condição de mediador de conflitos, tal como é defendido pela pedagogia do aprender a aprender. De acordo com Kuenzer (1999), o professor, ao perder seu perfil de formador, reduz-se ao professor tarefeiro, reconhecido como “profissional”. O profissionalismo desqualifica o professor, pois este, ao ser executor das ordens geralmente impostas por instâncias superiores, perde a sua autonomia e, conseqüentemente, o controle sobre o trabalho que executa.

Em ato contínuo, da mesma forma que se esvazia o papel do professor formador, como tendência, retira-se da educação pública aquilo que deveria ser sua principal função: formadora e disseminadora de conhecimentos produzidos historicamente e essenciais para a formação humana. Desse modo, a educação pública é pensada como um “projeto social”, uma vez que abriga comportamentos hegemônicos em atendimento às necessidades “urgentes” da sociedade capitalista, pois “[...] o ‘público’ agora é o centro de todo o mal; o ‘privado’ é o centro de tudo o que é bom” (APPLE, 1985 *apud* APPLE, 2015, p. 185).

2 A LÓGICA MERCADOLÓGICA E SEUS REFLEXOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Diante do exposto, tal qual temos procurado demonstrar neste artigo, os novos direcionamentos pedagógicos assentados nos pilares da pedagogia do “aprender a aprender” foram incorporados aos documentos educacionais brasileiros. Com isso, as reformas do ensino visaram uma educação capaz de reproduzir as relações sociais alienadas, pois transforma o espaço escolar em território reprodutor de “cidadãos responsáveis” aptos a integrar o estoque de força de trabalho precário excedente, em consonância com as novas exigências do mundo de trabalho em transformação.

Para tanto, requer-se um perfil de docente resiliente, mediador de conflitos e autônomo, um professor que conheça os seus alunos, que tenha “[...] competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173). Em outras palavras, o professor deve assumir responsabilidades próprias da família e do Estado, em detrimento da sua função formadora capaz de contribuir para o aprimoramento do gênero humano, isso corrobora para o carácter assistencialista da escola e do foco do ensino calcado na valorização da espontaneidade em detrimento do conhecimento.

Com isso, tivemos uma maior segmentação dos trabalhadores em educação, intensificação da precarização do trabalho/ensino. Assim, os direcionamentos para a formação de um professor sobrando neste século XXI culminou com a difusão sem precedentes da oferta de cursos flexíveis, com formação rápida e com custo baixo, prioritariamente em instituições privadas. Krawczyk e Ferretti (2017) exemplificam como ocorrem as parcerias público-privadas.

O “Ensina Brasil” teve sua primeira atuação no Rio de Janeiro, em 2012, e atualmente vem ampliando parcerias com outros governos estaduais e municipais, contando com a parceria de importantes organizações nacionais e estrangeiras, tais como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Insper, Bain & Company, Vetor Brasil, Geekie, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outros. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Frigotto (2015) indica que as condições da produção flexível, permeando a relação entre o público e o privado, tendem a transformar tanto o professor quanto o aluno em empreendedores, empregáveis de acordo com as suas competências conforme as exigências requeridas pelo mercado de emprego. O trabalhador que busque, individualmente, atender-se ao que o mercado espera dele. Como consequência desse processo, “[...] quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados” (FRIGOTTO, 2015, p. 221). No estado do Paraná, por exemplo, em 2019, o processo de seleção para a escolha dos dirigentes regionais de educação que irão ocupar os 32 cargos atualmente existentes, está sendo realizado em parceria entre o Seed-PR e a Fundação Lemann.

O empreendedorismo passa a ser apresentado como sinônimo de “autonomia”, resultado de muito esforço e competência. Vale destacarmos que, quanto mais avançou a história, mais profundas foram as transformações e a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, processo reforçado com a inserção das novas tecnologias na produção no início do século XXI, resultando em uma formação rápida de custo reduzido, estritamente técnica.

O processo educacional, inserido na lógica mercadológica, conduz à pseudoespecialização, ocasionada pela exigência do trabalhador “polivalente e multifuncional”, e resultou em trabalho desprendido de qualquer conteúdo, ou seja, a fragmentação a qual Alves (1999) denominou de “fragmentação sistêmica” ou “toyotismo sistêmico” (ALVES, 2000). Dessa forma, “[...] apesar dos avanços educacionais inegáveis, nas últimas duas décadas, a visão mercadológica está instalada e promove um modelo que vem se sobrepondo à garantia de direitos sociais” (GUIMARÃES-IOSIF; SANTOS, 2012, p. 105).

Sguissard (2015) afirma que, no Brasil, a educação vivencia um intenso processo de transformação, onde passa de um direito ou serviço público para um serviço comercial ou mercadoria. O autor ainda acrescenta “[...] um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do ‘subsistema’. Ao menos no nível da graduação” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Ainda que o autor tenha feito referência ao Ensino Superior, a Reforma do Ensino Médio, em seu parágrafo 11, abre a possibilidade de se firmar convênios: “§11 - Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017b, p. 2). Para Branco *et al.* (2018):

Configura-se, desse modo, que a Reforma do Ensino Médio está em consonância com os ideais neoliberais, uma vez que, além de redirecionar o ensino para as demandas do capital, transforma a Educação em mercadoria, abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema S e pelo empresariado, que por “coincidência” são “parceiros” que participaram ativamente na elaboração da BNCC. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 63).

Com tais direcionamentos, aprofunda-se o processo de esvaziamento da escola como espaço de formação, local de exercício de atividades laborais complexas, pois, dentro da lógica mercadológica, procura-se obter mais lucro com menos gastos, fato

consumado por meio da Emenda Constitucional nº 95, conhecida originalmente como “PEC do Teto dos Gastos Públicos”, onde se propôs alterar “[...] o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016, p. 2). O referido documento, ao instituir um novo regime fiscal, determina que as despesas primárias não deverão ultrapassar o índice da inflação; desse modo, teremos contenção dos reajustes salariais para funcionários públicos, cortes nos recursos para políticas públicas em todos os setores, com destaque para a Educação Básica.

Destacamos que o corte de repasses para a educação pública implica em retrocesso no campo educacional, perda de direitos por parte dos profissionais, bem como a não garantia de permanência dos alunos nos bancos escolares, em especial os alunos que frequentam a última etapa da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, uma vez que o aumento das desigualdades sociais constitui-se na razão primordial do maior índice de evasão nesse nível de ensino. De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar realizado pelo MEC, entre os anos de 2014 e 2015, tivemos uma evasão de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série e 6,7% de evasão na terceira série (BRASIL, 2017c). Dentre as principais razões, destacam-se a incompatibilidade entre estudos e a necessidade de obter emprego, ainda que precário, com vistas ao complemento da renda familiar.

Nesse sentido, ao considerarmos os direcionamentos da Reforma do Ensino Médio, a Emenda Constitucional Nº 95 e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, temos que se tratou de medidas com vieses que atenderam à lógica do mercado, processo que, como tendência, contribui para o aprofundamento dos dilemas da escola pública atual, de modo a intensificar o grau de exclusão daqueles que já se encontram excluídos do sistema de ensino público regular.

Nesse contexto da “Educação para Todos”, Arroyo (2012, p. 123) aponta alguns “conteúdos” imanentes desse modelo educacional classificando como o lugar da sobrevivência, “[...] o mundo letrado, onde a burguesia e seus intelectuais se propõem a introduzir o povo via escola, não é mais o mundo das letras, das artes liberais e da cultura; é apenas o mundo natural da sobrevivência”. Por conseguinte, a degradação das políticas públicas como as da educação constituiu-se em uma das características das formas de acumulação por espoliação na era da infâmia do capital.

Assim sendo, para distinguir os diferentes tipos de escolas e classificá-las como de qualidade ou sem qualidade, em consonância com as orientações das políticas disseminadas pelos organismos internacionais, os governos nacionais realizam avaliações para alunos, professores, escolas, gestores, entre outros profissionais inseridos no espaço escolar, objetivando a obtenção de índices para a formulação de políticas para a educação brasileira. Silva (2012, p. 93) assevera que “[...] nessas trilhas, as agências, organizações e instituições internacionais atuam num circuito supranacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória”.

Os organismos internacionais estimulam uma política de avaliação em que todos – alunos, professores e escolas – são avaliados igualmente, descartando as particularidades de cada um, pois aplica-se uma avaliação homogênea quando as realidades e as condições vivenciadas são consideravelmente heterogêneas. A partir das avaliações, adotam-se “padrões de qualidade” internacionais que,

contraditoriamente ao discurso oficial disseminado, não contribuem para uma educação com qualidade, apenas direcionam ataques às instituições e aos docentes, ocultando interesses que objetivam a privatização e/ou terceirização da educação, em todos os níveis e em todas as modalidades.

Diante do exposto, verificamos a tendência à culpabilização docente e dos profissionais que atuam na atividade de ensino, processo que visa retirar a responsabilidade do Estado e dos organismos internacionais que atuam como gestores externos das políticas educacionais nacionais. Em consonância com a lógica do mercado, parecemos que o objetivo é fixar a tese na qual a esfera pública é um verdadeiro fracasso, razão pela qual se justificaria recorrer-se ao setor privado como sendo a solução adequada para superação dos males típicos do setor público.

3 CONCLUSÃO

A partir da análise das propostas das políticas públicas nacionais e internacionais, os encaminhamentos culminaram no processo de esvaziamento da escola como espaço privilegiado para o ensino do saber científico e do professor formador. Essa tendência resulta das orientações e dos compromissos “Educação para Todos”, especialmente os propostos pelo lema “apreender a aprender”, disseminados por organismos internacionais e multilaterais.

A sociedade do conhecimento disseminada por essas políticas conduz a um conhecimento esvaziado, útil e instrumental incapaz de levar o sujeito a uma formação emancipatória, sustentada por conhecimentos sólidos produzidos historicamente. Nessa perspectiva, o docente perde seu caráter formativo e insere-se em um campo onde viceja a alienação e o conformismo. Sua função é transformada, basta ser capaz de enfrentar e “mediar” os dilemas socialmente impostos. Diante da complexidade de problemas, exige-se que o docente seja competente e tenha habilidade para solucionar tais dilemas.

Em suma, ao considerarmos a maneira com que as políticas determinadas pelos organismos internacionais têm incidido sobre a educação pública brasileira em todos os níveis e modalidades, cabe aos atores envolvidos no processo, sejam eles, docentes, profissionais, discentes ou comunidade, mobilizar-se de forma contrária a esses direcionamentos políticos educacionais e a essa nova forma de barbárie social na era da infâmia do capital, em defesa da educação pública laica e gratuita.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **O Novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.

ARAÚJO, R. **O novo perfil do metalúrgico do ABC**: Um estudo sobre o trabalho e o modo de vida just-in-time do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-127.

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 179-204.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Evasão escolar. **GOV.BR**, 20 jun. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evacao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em: 26 set. 2018.

CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALDAS, A. do R. Profissionais da Educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 169-187.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, Edição Especial, v. 5, p. 183-196, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i1.59613>

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 31-92.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES-IOSIF, R. G.; SANTOS, A. V. dos. A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 99-128.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, Inep: 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 set. 2018.

KRAWACZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-58.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Médicas Sul, 2000.

SCHULTS, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SGUISSARD, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

SILVA, M. A. da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 69-97.

Data da submissão: 27/06/2019

Data da aprovação: 30/11/2019