UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

FRANCIELLY CRISTINA WISNIEVSKI TRELHA LEITE

A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, MATRIZES POLÍTICAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA. UM ESTUDO CRÍTICO A PARTIR DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA EM GUARAPUAVA-PR

GUARAPUAVA
2019

FRANCIELLY CRISTINA WISNIEVSKI TRELHA LEITE

A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, MATRIZES POLÍTICAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA. UM ESTUDO CRÍTICO A PARTIR DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA EM GUARAPUAVA-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa

GUARAPUAVA
2019

FRANCIELLY CRISTINA WISNIEVSKI TRELHA LEITE

A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, MATRIZES POLÍTICAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA. UM ESTUDO CRÍTICO A PARTIR DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA EM GUARAPUAVA-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora em __/__/___.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa (Orientador)
UNICENTRO

_____
Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Titular Externo)
UNICAMP

_____
Prof.ª. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira (Titular Interna)
UNICENTRO

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao meu orientador Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa, por ter acreditado em mim, por sempre me incentivar e me guiar pelos caminhos do conhecimento. Agradeço pela atenção e por me orientar com sabedoria diante dos desafios enfrentados.

Aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, em especial a Anabeli que auxiliou nos processos acadêmicos.

Ao Prof. Dr. César Aparecido Nunes, à Prof.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira, ao Prof. Dr. José Luiz Zanella, ao Prof. Dr. Adnilson José da Silva pela leitura atenciosa e pelas sugestões valiosas em todo o processo de desenvolvimento desse trabalho.

À Prof.ª. Dra. Jane Drewinski que me inspirou como professora, por lutar sempre e acreditar na educação.

Ao meu esposo Diogo Trelha Leite, por estar ao meu lado, me sustentando e me ajudando diante dos desafios que assumimos.

Aos meus pais Antonio e Tereza que me ensinaram desde pequena o valor da educação, que mesmo com muitas dificuldades, me mostraram o caminho da verdade, da honestidade e do trabalho na formação humana.

Aos meus queridos sogros Anna e Jorge que fizeram parte desse processo, me auxiliando em todos os momentos.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a elaboração desse trabalho.

À Deus pelo dom da vida e por me permitir conhecer pessoas tão especiais.

RESUMO

Esta pesquisa estuda o Curso de Formação de Docentes em nível médio, modalidade Normal, do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava. O curso é uma possibilidade de início de carreira profissional docente que vendo sendo discutido desde a década de 1920. Na atualidade, ele é organizado pela LDB 9394/96 que admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. O problema da pesquisa consiste em investigar se o atual modelo do curso possibilita uma formação politécnica aos alunos, ou seja, uma formação integral do homem: uma formação omnilateral, que traga em seu bojo aspectos de emancipação humana, leitura do mundo, participação, coletividade e responsabilidade política e social. Nesse sentido, foi necessário refletir de que forma as políticas advindas do Banco Mundial influenciam diretamente na reconfiguração do Estado e na redefinição das políticas educacionais. Evidenciamos também os documentos norteadores do curso, principalmente o PPP do colégio, bem como a matriz curricular do curso. Esta pesquisa foi realizada por meio de análise da Legislação Educacional Federal e Estadual, documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Projeto Político Pedagógico, e de análise bibliográfica baseada nos seguintes autores: Dermeval Saviani (2009), Maria Ciavatta (2014), Antonio Gramsci (2001), Acácia Kuenzer (2010) entre outros. Desse modo destacamos a importância da formação de professores, formação esta, que está intrinsecamente direcionada para o mundo do trabalho, rumo a uma educação omnilateral. Para tanto, constatamos que no decorrer da pesquisa, os organismos internacionais interferem na elaboração das políticas educacionais imprimindo na formação docente em nível médio um caráter mercadológico e que, portanto, essa formação não condiz com uma formação integral do homem.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional, Educação Profissional, Politecnia, Polivalência.

ABSTRACT

This research studies the Training Course for Teachers at the intermediate level, Normal modality, of the State College Visconde de Guarapuava. The course is a possibility of starting a professional teaching career that has been discussed since the 1920s. Currently, it is organized by LDB 9394/96 which admits as a minimum training for the exercise of teaching in early childhood and 5 (five) first years of elementary school, the one offered at the middle level, in the normal modality. The research problem consists in investigating whether the current model of the course allows a polytechnical formation to the students, that is, an integral formation of the man: an omnilateral formation that brings in its aspects of human emancipation, reading of the world, participation, collectivity and political and social responsibility. In this sense, it was necessary to reflect how the World Bank policies directly influence the reconfiguration of the State and the redefinition of educational policies. We also show the documents guiding the course, especially the PPP of the school, as well as the curricular matrix of the course. This research was carried out through analysis of the Federal and State Educational Legislation, documents of the State Secretariat of Education of Paraná, Political Pedagogical Project, and bibliographic analysis based on the following authors: Dermeval Saviani (2009), Maria Ciavatta (2014), Antonio Gramsci (2001), Acácia Kuenzer (2010) and others. In this way we emphasize the importance of teacher training, this training, which is intrinsically directed to the world of work, towards an omnilateral education. In order to do so, we find that in the course of the research, the international organizations interfere in the elaboration of educational policies, implying in the teacher training at the middle level a market character and that, therefore, this formation does not correspond to an integral formation of the man.

KEYWORDS: Educational Policy, Professional Education, Polytechnics, Polyvalence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **9**

CAPITULO I **13**

1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MATRIZES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1971-1996) **13**

1.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO INSTRUMENTOS DE HEGEMONIA DO CAPITAL. **13**

1.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. **17**

1.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O ANTAGONISMO ENTRE POLIVALÊNCIA E POLITECNIA **26**

CAPITULO II **30**

2. ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: MATRIZES POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO **30**

2.1 ESTADO, SOCIEDADE E CULTURA NO BRASIL **30**

2.2 ESTADO E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL NOS ANOS 1990. **36**

2.3. A FORMACAO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL **47**

CAPITULO III **51**

3. CURSO DE FORMAÇAO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA: LIMITES E PERSPECTIVAS **51**

3.1. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. **51**

3.2 O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E SEUS DOCUMENTOS ORIENTADORES. **55**

3.3. ANÁLISE DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA. **57**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **65**

REFERÊNCIAS **67**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva a elaboração da dissertação de mestrado dentro da área de concentração de Educação e na linha de pesquisa das Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste com o título: A Formação Docente em Nível Médio no Brasil: Fundamentos Históricos, Matrizes Políticas e Projetos Pedagógicos em Disputa. Um Estudo Crítico a partir do PPP do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava em Guarapuava-PR. A preocupação com a formação dos professores surgiu durante minha graduação, na qual iniciei meus estudos na pesquisa acadêmica de Iniciação Científica e também no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dessa forma, despertou o interesse em aprofundar os estudos durante a realização de minha dissertação de Mestrado.

A pesquisa em questão se insere no contexto da política educacional brasileira desenvolvida a partir da década de 1990 e tem como objeto de investigação o Curso de Formação de Docentes em nível médio, modalidade Normal, do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, no município de Guarapuava, Paraná. A pesquisa se justifica pelas seguintes razões:

- Necessidade de explicitar a política educacional brasileira no que se refere à formação de docentes em nível médio;
- Busca ampliar o conhecimento acerca do problema proposto e dar continuidade à formação obtida na graduação;
- Pela relevância social na medida em que pode contribuir para o entendimento e melhoria da formação de docentes, esforço já realizado por inúmeros educadores e pesquisadores da área da educação.

Para tanto, partimos da seguinte problemática: o ensino médio profissionalizante para a formação de docentes possibilita uma formação politécnica aos alunos? Diante do problema exposto a pesquisa nos leva também à análise dos conceitos de politecnia e polivalência. O termo polivalência tem sido cada vez mais utilizado, advindo do discurso neoliberal na lógica do capital. Segundo Cruz e Neto (2012, p. 386) o termo polivalência,

> Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a

> referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Segundo Ciavatta (2011, p. 189), “[...] politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações”. Que a escola pública não ofereça apenas a formação básica, polivalente[1], mas que a escola ofereça uma formação integral, que permita que o educando seja um cidadão crítico, ou seja, que ele tenha uma formação política, filosófica, social e jurídica. Que também prepare o educando para o mercado de trabalho, mas de forma consciente e não alienada.

Ao analisar os conceitos de polivalência e politecnia percebemos como as demandas do capital adentraram destruindo os conceitos de uma formação integral, para privilegiar uma formação competitiva, egoísta, própria para o mercado de trabalho.

Nossa pesquisa objetiva analisar as determinações políticas e as características da formação profissional de professores em nível médio. No estudo do curso específico, buscamos analisar a documentação, organização e funcionamento do mesmo para explicitar como as políticas nacionais se materializam no âmbito da escola.

Com relação ao método de investigação e análise partimos do referencial teórico do Materialismo histórico-dialético através das categorias da Totalidade, Contradição e Mediação. Entendemos que assim podemos explicitar com maior alcance o significado das categorias politecnia e polivalência e as determinações sociopolíticas do Curso. Para o levantamento de dados para a pesquisa buscamos como fontes a Legislação Federal e Estadual, documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, documentos do Colégio, do curso em estudo e análise bibliográfica baseada nos seguintes autores: Saviani (2009), Mézsáros (2008), Gramsci (2001), Kuenzer (1988) entre outros.

A educação escolar é definida pela Constituição de 1988 como um direito subjetivo e social e sua oferta constitui uma obrigatoriedade do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) no seu artigo 21

---

[1] Para Ciavatta o sentido de polivalência é levar o trabalhador a aumentar sua produtividade pelo desempenho de várias funções em um campo de trabalho (CIAVATA, 2005, p. 88).

esclarece que a educação escolar é ofertada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior.

No tocante à Educação Básica a organização se dá por etapas, sendo o ensino médio a terceira etapa da Educação Básica, conforme o artigo 35 da LDBEN nº 9.394/96. Além destas especificações, a educação escolar pode ser ofertada em diferentes modalidades: formação geral (formação acadêmica) e como ensino profissionalizante. A formação geral propõe uma qualificação ampla em todos os aspectos, enquanto a técnica dispõe de uma formação centrada em competências para o mundo do trabalho, ou seja, uma qualificação profissionalizante. Essa categorização em diferentes modalidades parece reforçar a dicotomia histórica do ensino médio: de um lado a educação para a elite e, de outro, a formação para a classe trabalhadora que necessita ingressar no mercado de trabalho.

Dessa forma, procuramos no capítulo I problematizar a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais. Dessa forma, retratamos a redefinição das políticas educacionais nos países periféricos a partir dos anos de 1990, bem como a própria redefinição do Estado diante de tais mudanças.

No capítulo II analisamos a reorganização do Estado e das políticas sociais redefinidas a partir dos anos 1990. O Estado, por sua vez, não se define por dentro, por si mesmo. É preciso verificar os determinantes externos ao Estado como as contradições sociais e as influências internacionais.

E no capítulo III discutimos os documentos que norteiam o Curso de Formação de Docentes, principalmente, o Plano Nacional de Educação, as Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes e a análise do Projeto Político Pedagógico do curso que buscamos identificar qual a característica da formação docente se expressa no documento e em que perspectiva tal formação se insere. Especificamente, verificamos se a formação proposta se insere nos parâmetros da formação profissional indicados pela perspectiva liberal ou se há a possibilidade de realizar uma formação integral que privilegie a formação do homem em sentido mais amplo. Para essa análise das diferentes perspectivas de formação elegemos as categorias de politecnia e polivalência.

Por fim, o estudo possibilita uma análise histórica da política educacional para o ensino médio profissionalizante e dos determinantes políticos e econômicos que direcionam estas políticas. O estudo indica que as demandas do capital não objetivam uma formação humana, integral, politécnica, mas sim uma formação básica,

polivalente, voltada prioritariamente para o mercado de trabalho.

CAPITULO I

1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E MATRIZES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1971-1996)

A presença dos organismos internacionais nas políticas educacionais nos anos de 1990, se manifesta em termos organizacionais e pedagógicos, e é marcada por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. Ocorreu a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem postas pela lógica do capital, ou seja, essas necessidades são as ferramentas essenciais para a aprendizagem como: leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e os conteúdos básicos da aprendizagem como conhecimentos teóricos e práticos. Neste sentido, destacamos na próxima seção de que forma os organismos internacionais foram instrumentos de hegemonia do capital.

1.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO INSTRUMENTOS DE HEGEMONIA DO CAPITAL.

A Conferência de Bretton Woods em 1944 foi o encontro entre 45 países aliados dos quais firmaram os acordos que guiariam a economia mundial após o fim da Segunda Guerra em 1944. O sistema financeiro acordado no pós-guerra seria comandado pelos Estados Unidos. O dólar se tornou a principal moeda nas transações financeiras globais e referência para as moedas das outras 44 nações que faziam parte de Bretton Woods.

Deste encontro surgiram as instituições financeiras: Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A instituição se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros. Mudou gradualmente seu foco de apoio à devastação do pós-guerra para os países em desenvolvimento. A estrutura da organização tornou-se mais complexa e deu origem a outras instituições – que hoje formam o grupo Banco Mundial – criada para suprir demandas que o BIRD não podia atender. O Banco Mundial foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, no

Estado de New Hampshire. É uma organização composta por um conjunto de instituições que são:

> [...] lideradas pelo BIRD[2] (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA[3] (Associação Internacional de Desenvolvimento) a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID[4] (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA[5] (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Em 1992, o Banco Mundial assumiu ainda a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) aprovado pela Eco 92 como principal fundo para o gerenciamento do meio ambiente, tornando-se o principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global (SOARES,1996, p. 15).

Para Neves e Pronko (2008, p. 93) tais agências da ONU criadas concomitantemente na Conferência de Bretton Woods tinham como objetivo "[...] financiar a reconstrução das economias destroçadas pela Segunda Guerra, [...] transformando paulatinamente em agências de desenvolvimento do capitalismo internacional [...]".

Dessa forma, no final da década de 1990 o Banco Mundial,

> Hoje, conta com 176 países-membros, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 milhões (1993). Atualmente é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos (SOARES,1996, p. 15).

---

[2] O BIRD (1944) "[...] foi voltado para a recuperação e reconstrução das economias europeias (sic) devastadas pela Segunda Guerra, além de usufruir dos próprios recursos provenientes da subscrição de cotas dos países-membros, levanta empréstimos de alta condicionalidade e somente para projetos dos governos" [...] (SILVA, 2002, p. 51).

[3] A IDA é um fundo administrado pelo Banco Mundial que oferece condições privilegiadas de financiamento, em termos de prazo (prazo de cinquenta anos com dez de carência), e pagamento restrito a comissões, sem nenhum juro. "[...] os recursos da IDA destinam-se predominantemente a países grandes de baixa renda *per capita*, onde os EUA depositam interesses políticos importantes, como Índia, Bangladesh, Paquistão e, mais recentemente, China" (SOARES,1996, p. 18).

[4] O ICSID estimula os fluxos de aplicações estrangeiras para os países em desenvolvimento, mediante arbitragem e mecanismos de conciliação (SILVA, 2002, p. 51).

[5] A MIGA oferece aos tomadores garantias contra riscos comerciais e ajuda os governos dos países em desenvolvimento a atrair investimentos estrangeiros (SILVA, 2002, p. 51).

A criação do Banco mundial estava vinculada à criação do FMI, sendo,

> [...] ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Sob forte hegemonia norte-americana os 44 países que se reuniram em Bretton Woods para discutir os rumos do pós-guerra buscaram criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais (SOARES,1996, p. 17).

Na gestão do Banco Mundial[6], os Estados Unidos sempre tiveram grande peso nas decisões e votações, "[...] o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação, e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades" (SOARES, 1996, p. 16). Com esta grande influência dos Estados Unidos no Banco Mundial ele acaba por determinar as principais direções neoliberais na gestão do Banco Mundial.

> Durante as décadas do pós-Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por etapas que modificaram profundamente a própria concepção do que significa desenvolvimento e, portanto, do papel atribuído ao Banco Mundial como banco de desenvolvimento. Do fim dos anos 40 até os 60, o Banco ajudou a financiar os Estados na reconstrução da base produtiva dos países afetados pela guerra. A economia mundial ainda era marcada pela relação entre Estados e por atividades empresariais centradas principalmente no espaço socioeconômico nacional (ARRUDA, 1996, p. 42).

No Brasil, o Banco Mundial fez grandes investimentos, como por exemplo, "[...] o Banco Mundial promoveu a 'modernização' do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, [...]" (SOARES, 1996, p. 17, grifos da autora). Mas a partir dos anos 1980 e 1990,

> As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (SOARES,1996, p. 17).

---

[6]As instâncias decisórias do Banco Mundial são compostas pelo Conselho de Governadores, num total de 21 representantes, dos quais, 5 são nomeados pelas potências dominantes, geralmente um ministro ou diretor do Banco Central e os outros 16 são eleitos pelos países-membros por proximidade geográfica; pelo Conselho de Diretores Regionais e pelos Dirigentes para assuntos políticos específicos que executam as políticas correntes do Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 50).

Dessa forma, podemos refletir sobre as políticas neoliberais, ou seja, as políticas internacionais agindo nas políticas do Estado, e o Estado agindo diretamente na economia brasileira. Com a grande crise de endividamento o Banco Mundial, com grandes créditos internacionais, passou a ser fundamental na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento.

> De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1996, p. 20).

Dentro dessas reformas "[...] o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, [...]" (SOARES,1996, p. 23) ajustados em uma concepção liberal, em que "[...] Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 1980 de 'Consenso de Washington'" (SOARES, 1996, p. 23, grifos da autora). O marco dessa reconfiguração foi a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtiem (Tailândia) de 5 a 9 de março de 1990 que consagrou um grande projeto de educação, no entanto, segundo Pereira e Pronko (2014, p. 96) "[...] educação para todos não significava a universalização da educação básica de maneira igualitária". As bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para todos, em 1993, no governo de Itamar Franco.

Sendo assim, o Banco Mundial desde 1960 tem participado ativamente nas políticas educacionais, com capacidade para intervir e formulá-las, mas com um objetivo principal de "[...] de manipular os benefícios retirados das políticas sociais" (SILVA, 2002, p. 58). O autor Maués destaca que,

> Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento (MAUÉS, 2003, p. 91).

Neste sentido, após verificarmos em que medida os organismos internacionais se tornaram instrumentos de hegemonia do capital, passamos a verificar como estes organismos influenciaram a organização e a perspectiva pedagógica da educação brasileira.

1.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.

O Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial em 1949, no valor de 75 milhões de dólares, porém, nos períodos de 1955-1957 a 1960-1964, o Banco Mundial passou sem aprovar empréstimos para o Brasil. No primeiro momento por conta dos desentendimentos quanto à política econômica e ao rompimento do governo Juscelino Kubitschek (JK) com o FMI e no segundo agravado pela linha política de Joao Goulart. Entretanto, no período da Ditadura Militar, na década de 1970, o Brasil tornou-se o maior tomador de recursos do BIRD (SOARES, 1996).

No início dos anos 1980, o Brasil teve uma relação difícil com o Banco Mundial, pois o modelo de ajuste dos organismos multilaterais se revelou incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira. Foi somente no início da década de 1980 que o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização e se enquadrou nas exigências do banco, adotando uma política recessiva voltada para o pagamento da dívida externa. No entanto, ao invés de contribuir para o pagamento da dívida, os financiamentos foram responsáveis pelo seu aumento (SOARES, 1996). Segundo Silva (2002, p. 24) os governos autoritários recompuseram-se com as elites dirigentes conservadoras e

> Essas elites conservadoras alinharam-se às políticas macroeconômicas preconizadas pelo Banco Mundial a fim de corrigir os desvios decorrentes da ampliação do sufrágio universal; da introdução; na arena política, dos interesses dos despossuídos; das pressões dos trabalhadores pelos direitos sociais e humanos e das reivindicações das organizações não governamentais, recolocando os Estados na condição de exportadores de capitais e importadores de tecnologias.

Porém, na década de 1990, com o governo Fernando Collor de Mello, o Brasil,

> Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (SOARES, 1996, p. 36).

Nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC) os empréstimos do Banco Mundial foram bem expressivos para financiar as novas políticas educacionais, pois é nesse momento em que se aprofundam as

relações entre organismo internacional e o governo brasileiro. Para Silva, Fernando Collor de Mello, “[...] Na presidência, tomou medidas quanto à liberalização comercial, à política industrial e à legislação brasileira no campo da informática [...]” (SILVA, 2002, p. 103).

O governo de FHC deu continuidade às reformas liberais alinhadas às políticas do Banco Mundial. Assim,

> O período de Fernando Henrique Cardoso (FHC) aprofundou, num grau insuspeitado, o desmanche iniciado. Privatização total das empresas estatais(restaram apenas a Petrobrás, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal e os bancos, o BNDES e os regionais de fomento), deslocando o campo de forças no interior da própria burguesia, desmontando o tripé empresas estatais-privadas nacionais-multinacionais que deslizou para a predominância da última nos principais eixos da acumulação de capital, extrovertendo o centro de decisões e tornando irrelevante um conjunto de associações públicas construídas em torno das empresas estatais, como sindicato de petroleiros e associação de engenheiros da Petrobrás, por exemplo. [...] O período de FHC completou o desmanche conforme sua promessa de superar a Era Vargas (OLIVEIRA, 2006, p. 278).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103) “[...] se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal [...]”. Mas essas políticas sociais possuem um duplo sentido, uma vez que o objetivo dessas políticas vai além de suas verdadeiras intenções. Segundo Coraggio, ele pode ser interpretado de três formas principais. Dentre elas estão:

> As políticas sociais estão orientadas para *dar continuidade* ao processo de desenvolvimento humano [...]. Sua bandeira é investir os recursos públicos “nas pessoas”, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. Estas políticas não incluem uma definição sobre como conseguir que o “capital humano” seja algo mais do que um recurso de baixo custo para o capital, e de fato promovem a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda (CORAGGIO,1996, p. 77, grifos da autora).

Dessa forma, os organismos internacionais passaram a ser tão dominantes nos países em desenvolvimento o que na análise de Leher (1999), demonstra que o Banco Mundial passou a ser uma espécie de Ministério da Educação, pois já dispõe de projetos prontos e programas de avaliação que se tornaram instrumentos de controle e reforma. Há todo um sistema de avaliação como, por exemplo: Provas Brasil,

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional Para Certificação de Jovens e Adultos (ENCEEJA), Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que são instrumentos que não avaliam a qualidade da educação e sim instrumentos avaliadores dos recursos financeiros empregados na educação. Dessa forma, Maria Abádia da Silva afirma que:

> A tese defendida é a de que existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais (SILVA, 2002, p. 6).

Nesse sentido, cabia ao Banco Mundial, segundo Silva (2002, p. 64),

> [...] formular políticas e estratégias a serem incorporadas às políticas dos Estados da América Latina, ou seja, racionalizar os custos para a educação pública, propor reformas curriculares e nos planos de estudos, empregar equipamentos técnicos, desenvolver a instrução programada, além de explorar novas fontes de financiamentos, promover estudos de gestão para melhorar o planejamento e a fiscalização, buscar equilíbrio entre educação e mercado laboral, avaliar os resultados prescritos da demanda potencial e efetiva de recursos humanos para o país, reorientar os sistemas educacionais para a capacitação profissional (comercial, industrial e agrícola), fomentar os vínculos entre as instituições públicas de capacitação profissional e as indústrias privadas e adotar políticas de racionalização da pirâmide educacional.

Em contrapartida, mesmo com grandiosos empréstimos os países em desenvolvimento não conseguiram sair da crise em que se encontravam e não conseguiram resolver o problema da dívida. Com isso, muitos créditos acabam sendo impossibilitados pelo Banco Mundial.

> Em dez anos – de 1983 a 1992 – os credores receberam 500 bilhões de dólares apenas da América Latina. Apesar dessa transferência de recursos, a dívida externa da região nesse período aumentou de 360 bilhões para 450 bilhões de dólares e continua a se constituir num sério obstáculo para o desenvolvimento dos países da região (SOARES,1996, p. 25).

Como a dívida só aumentou a pobreza e a miséria também se propagaram na mesma proporção, sendo que a economia se tornou totalmente vulnerável. O ajuste preconizado pelo Banco Mundial seria cortar gastos públicos, promover um intenso processo de privatização, abrir a economia para o capital estrangeiro, o que causou

ainda mais desgaste nela, devido à vulnerabilidade do modelo. Na tentativa de amenizar esse desgaste, o Banco Mundial, a partir de 1987 passa a implementar novas políticas compensatórias para o auxílio da pobreza.

> Essas mudanças, conjugadas com a abertura de uma nova linha de financiamento voltada para programas de alívio a pobreza, são indicadores da tentativa do Banco de construir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural e protegendo-se das evidências da degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas no crescimento internacional da pobreza e da exclusão (SOARES,1996, p. 26).

Ocorre que muitos desses projetos fracassaram. O próprio relatório de Wapenhans (BANCO MUNDIAL, 1992 apud SOARES, 1996, p. 26) demonstrou que 37,5% dos 1.300 projetos analisados fracassaram e que 78% não seguiram as diretrizes do próprio Banco.

Essas políticas compensatórias, não promovem a equidade de fato, mas levam cada vez mais ao empobrecimento as camadas de baixa renda, por isso, são contraditórias, ou seja, elas estão alinhadas ao neoliberalismo, aos interesses da classe dominante que cada vez mais enriquece. Todavia, elas não contemplam empregos e nem renda para todos. Para Neves e Pronko (2008, p. 115),

> Tais medidas compensatórias da desigualdade social, além de se enquadrarem entre as políticas mais gerais de alívio da pobreza, vêm assumindo também um papel político-ideológico fundamental de instrumento da nova pedagogia da hegemonia, ao conseguirem das vítimas da discriminação seu consentimento ativo ao novo modelo de educação escolar [...] a consolidação e a estabilização da hegemonia do capital vem se constituindo em fonte permanente de preocupação desses organismos no momento em que subsidiam suas reformas educacionais.

Nesse sentido, Coraggio (1996, p. 91) destaca que “[...] as políticas setoriais desse tipo não resolvem a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, e, portanto, não somente não se sustentam como também hão de consumir cada vez mais recursos no futuro” sendo que “[...] A tendência indica a subordinação das políticas sociais ao objetivo econômico da competitividade”. Dessa forma, para enquadrar o sistema educativo ao modelo econômico o Banco,

> [...] estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1996, p. 102).

Com o alinhamento dessas políticas passamos a ter a seguinte definição de uma educação básica, segundo Coraggio (1996, p. 105) que:

> [...] “Básica” refere-se tanto a sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) como a sua identificação com os primeiros anos da educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas (grifos do autor).

Com a educação básica, a formação humana é deixada de lado, e o enfoque passa a ser uma educação voltada apenas para formação de mão de obra barata, que não necessita de estudos aprofundados. Esse modelo de educação básica visa diminuir custos como, por exemplo:

> [...] é melhor investir em livros didáticos e não em salários ou em capacitação a longo prazo de professores, é melhor financiar a merenda escolar e não modificar as condições que fazem com que os alunos cheguem famintos à escola, é eficaz em termos de custo duplicar a relação entre o número de alunos por sala e professor etc. É evidente que algumas dessas propostas são hoje muito bem aceitas do ponto de vista da eficiência máxima do gasto público que, por outro lado, se quer reduzir ao máximo como parte das políticas de ajuste (CORAGGIO, 1996, p. 108).

Assim, as políticas de ajuste advindas do Banco Mundial, suprimem as funções do Estado e o investimento na educação de fato. O Estado passa a ter um papel interventor. Segundo Silva (2002, p. 19),

> O Estado interventor teve papel premente na estruturação política, na moderação dos desequilíbrios sociais e educacionais, nas negociações entre empresários e sindicatos, na impulsão dos serviços de bem-estar social e na implantação de políticas públicas que atenuassem os desajustes socioeconômicos na região.

A influência dos organismos internacionais na educação brasileira data da primeira metade dos anos 1970, porém o que se diferencia é a natureza e a dimensão da sua influência pelo grande volume dos recursos aplicados bem como ao grande impacto de seus direcionamentos nas reformas educacionais (TOMMASI, WARDE & HADDAD, 1996).

> Nos anos de 1970, o modelo de desenvolvimento econômico sustentado na teoria keynesiana[7] recebia a ofensiva dos neoliberais, reabilitando o mercado como instância reguladora das relações econômicas e sociais no capitalismo contemporâneo (SILVA, 2002, p. 21).

Por meio dos grandes investimentos dos organismos internacionais ocorre também um grande impacto nas reformas educacionais que passam a ter objetivos voltados para a lógica neoliberal. Para Maués (2003, p.11) "[...] o projeto de sociedade concebido pela classe hegemônica que visa acumulação ampliada do capital, valendo-se para tanto da racionalidade econômica caracterizada pela lógica da eficiência, da eficácia e da otimização dos recursos". Segundo Neves e Pronko há uma submissão da escola à produção capitalista,

> Por meio dessas novas orientações, o capital, em nível internacional e local, propicia uma submissão mais intensa da escola à produção capitalista e consolida sua hegemonia nos países de capitalismo dependente, evitando, desse modo, que a organização popular por direitos venha a questionar sua "única solução possível" (NEVES e PRONKO, 2008, p. 111, grifos das autoras).

Nesta perspectiva, o Banco Mundial elaborou diretrizes para eliminar o analfabetismo, conforme aponta Fontes (2015, p. 9) "[...] A abrangência internacional do Banco Mundial conduz não a universalização, mas ao encolhimento da própria noção de "universalidade" (grifos da autora) e aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e a reforma do financiamento e da administração da educação".

De fato, começando pela redefinição da função do Estado, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta da educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Denota um processo de empresariamento da educação.

O Banco Mundial explorava por meio de taxas muito elevadas e seus projetos de desenvolvimento que prestavam assistência social eram para acelerar o crescimento econômico, ou seja, quanto mais os países emprestam dinheiro mais se endividam e cada vez mais são dependentes dos países capitalistas. Para conceder

---

[7] Na Inglaterra, John Maynard Keynes, Conselheiro da Fazenda, também propôs um plano de reestruturação financeira e de comércio internacional. Argumentava que o equilíbrio financeiro era responsabilidade não apenas dos tomadores de capital, mas também dos emprestadores e que as taxas de juros deveriam incidir não apenas sobre as dívidas, mas também sobre os lucros do sistema financeiro (SILVA, 2002, p. 52).

estes empréstimos o Banco Mundial estabelecia normas e direcionava as políticas educacionais para a melhor aplicabilidade dos recursos financiados. Entre 1985 a 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário estendiam-se às políticas sociais. Segundo Silva (2002, p. 15),

> No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e da Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei 9.394/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-lei n. 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial.

Dessa forma, através dessas políticas mundiais e globalizadas, é ignorada a cultura dos países periféricos, e a educação passa a ser vista como mercadoria. Com efeito, Maria Abádia da Silva (2002) expõe que a educação é um investimento em longo prazo, tem efeitos positivos na dimensão econômica desde o trabalho até a criação de ambientes mais propícios para a expansão industrial.

Segundo Pronko (2014, p. 93) “[...] Até o início dos anos 1970, a assistência internacional para a educação permaneceu centrada no ensino médio, técnico e superior, vinculados de forma direta aos processos nacionais de modernização [...]”. Dessa forma, a classe trabalhadora mais uma vez teve prejuízos em sua formação, em detrimento de uma formação técnica mínima e uma formação para o mercado consumidor, enquanto a classe dominante recebia uma educação prioritária.

> [...] enquanto a maioria dos países europeus organizaram seus sistemas nacionais de ensino com vistas à consolidação da nação, tendo a educação pública como princípio, no Brasil, o desenvolvimento fundou-se na escolarização prioritária dos filhos das classes abastadas em detrimento desse direito aos filhos dos trabalhadores, sem que houvesse políticas de poder público comprometidas e eficazes no âmbito da educação nacional (SILVA, 2002, p. 23).

As políticas educacionais são elaboradas pelo Estado que, ao buscar financiamento dos organismos internacionais, acaba incorporando as políticas impostas por esses organismos e pelos países hegemônicos do capital. Segundo Maués “[...] A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêem (sic) na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital” (MAUÉS,

2003, p. 10). Para Pronko (2015, p. 95) “[...] Nessa estratégia, a educação era considerada uma ferramenta importante, o que pode explicar o crescente interesse do BM pela educação primária e pela educação não formal [...]”. E dentro dessas configurações novas exigências são elencadas, como nos declara Maués (2003, p.10),

> Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico.

Há também uma redução no papel do Estado que se desobriga de ser o único responsável pela educação, pois ele divide essa responsabilidade com a família e com a sociedade tornando-os corresponsáveis pela educação.

> A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p. 10).

Com isso, os direitos são cada vez mais reduzidos, ou seja, “[...] os ‘direitos universais’ de cidadania são questionados e reduzidos aos ‘direitos possíveis’ em uma sociedade marcada pelo ajuste fiscal e por sua lógica de alinhamento econômico” (TOMMASI, WARDE, HADDAD,1996, p. 11, grifos dos autores). Os direitos universais também passam a ser substituídos por políticas assistenciais e compensatórias assim como afirma Silva (2002, p. 17) “[...] a natureza dessas políticas tem sido assistencialista, populista e compensatória, dirigida aos grupos previamente selecionados e com duração limitada a cada governo” com vistas a amenizar o impacto social dessas novas políticas.

> Por orientação dos organismos internacionais, primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo: ao termo do processo, os direitos sociais [...]. Nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as políticas devem ser assistenciais e compensatórias (TOMMASI, WARDE, HADDAD,1996, p. 11).

Nesse sentido, as políticas educacionais passam a se adequar às reformas do Banco Mundial e a sofrer diretamente os processos de descentralização, ao aumento de livros didáticos, imposição de guias curriculares, privatização, e a nova onda da educação à distância.

Dessa forma, Silva (2002, p. 65) destaca que "[...] a organização dos sistemas educacionais revelou as marcas da perversidade da política de equilíbrio forçado entre a formação escolar e a formação para o trabalho [...]". Segundo Neves e Pronko essas reformas,

> [...] foram sendo implementadas em cada formação social concreta, de maneira distinta, impulsionadas concomitantemente pelo desenvolvimento das forças produtivas, em especial do ritmo da introdução de novas tecnologias na produção da vida e das mudanças nas relações sociais intra e interclasses que resultaram na sólida hegemonia burguesa (NEVES, PRONKO, 2008, p. 95).

Todos esses processos são colocados de forma unilateral, sem levar em conta a história de vida e a cultura do país. São instruções normativas, universais que contém um caráter estratégico de políticas neoliberais que passaram a determinar as novas reformas educacionais. Não obstante, a educação passa também a ser um instrumento de controle ideológico e de hegemonia, segundo Maués,

> A educação passa a ser considerada como um instrumento de hegemonia para, numa racionalidade técnica e mercadológica, promover o consenso que tenha no mercado a sua principal e única referência. O bloco de poder internacional vem definindo as políticas educacionais e as reformas decorrentes de tais políticas como instrumentos usados para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, uma forma de regulação social, de controle e de ajustamento (MAUÉS, 2003, p. 24).

Porém, que tipo de educação queremos? Vale ressaltar a definição de educação apontada por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103).

> A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

Pelo que se pode constatar na reflexão sobre a influência dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais não podemos deixar de analisar a formação de docentes sem considerar essas influências e ainda em que sentido tais políticas interferem na organização do próprio Estado.

No próximo item analisamos como as diretrizes mercadológicas orientam os princípios educacionais vinculando a formação escolar com a teoria do capital humano.

1.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O ANTAGONISMO ENTRE POLIVALÊNCIA E POLITECNIA.

Ao tratar da Teoria do capital humano no seu livro A Produtividade da Escola Improdutiva, Gaudêncio Frigotto dedica um capítulo com o título, Educação como Capital Humano: uma teoria mantenedora do senso comum (FRIGOTTO, 2001, p. 35).

Na perspectiva positivista da ciência econômica e desde a ótica do capital, o trabalho é incorporado ao setor produtivo com o intuito de produção de mais valia. Nesta perspectiva, entre os diversos fatores que interferem na produção de mercadorias, um deles é o trabalho. Redimensionar o trabalho para aumentar a produtividade do capital significa então investir em “capital Humano”.

É neste sentido que na concepção burguesa de educação, ela serve de meio de equalização social e de equilíbrio do desenvolvimento econômico. Para Frigotto, “[...] a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2001, p. 40).

Na perspectiva burguesa, e educação não pode produzir conhecimento revolucionário, conhecimento que explicite as contradições históricas da ordem social. Pelo contrário, a educação é chamada a contribuir com o desenvolvimento das forças produtivas do capital e, por isso,

> O processo educativo, escolar ou não, é reduzido a função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e,

> consequentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2001, p. 40).

O termo polivalência tem sido cada vez mais utilizado, advindo do discurso neoliberal na lógica do capital. Segundo Cruz e Neto (2012, p. 386) o termo polivalência,

> Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Dentro dessa definição, o termo polivalência denota um sentido de competência, ou seja, um profissional que consegue desempenhar várias funções ao mesmo tempo, um profissional mais valorizado pela ótica do capital. E nessa perspectiva o Parecer 16/1999 também defende que;

> Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (BRASIL, 1999, p. 37).

Ao analisar os conceitos de polivalência e politecnia percebemos como as demandas do capital adentraram destruindo os conceitos de uma formação integral, para privilegiar uma formação competitiva, egoísta, própria para o mercado de trabalho.

Todavia, Ciavatta (2011, p. 189) defende que “[...] há que se compreender politecnia num sentido político, emancipatório, no sentido de superar na educação, a divisão social do trabalho manual/trabalho intelectual [...]” bem como superar a dualidade de ensino, ou seja, de uma formação propedêutica para a elite e apenas uma formação técnica para a classe trabalhadora.

Saviani (2003, p. 136) também defende uma formação politécnica que “[...] se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho

intelectual, entre instrução profissional e instrução geral". Por um lado, na sociedade capitalista há a divisão de classes, a exploração e a desvalorização do trabalho manual. Por outro lado, há uma supervalorização do trabalho intelectual, menosprezando a classe trabalhadora que muitas vezes só tem acesso à escola pública, que forma sujeitos para o mercado de trabalho. Para tanto, consideramos necessário democratizar a educação, ou seja, oferecer as mesmas oportunidades que a classe dominante tem para a classe trabalhadora, dessa forma a sociedade seria mais justa e igualitária com os mesmos direitos e deveres.

Podemos analisar o conceito defendido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos que afirmam:

> [...] este documento também caracteriza uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa (BRASIL, 2006, p. 9).

Embora o documento expresse a intenção de uma educação integral é preciso considerar que as políticas educacionais estão apenas no plano formal e não se materializam imediatamente no contexto escolar. Do plano à ação há muitos fatores que interferem impedindo, dificultando ou redirecionando as propostas anunciadas.

Esse distanciamento entre a formalização de direitos e sua efetiva materialização é expresso por Saes (2006, p. 45) ao afirmar que:

> [...] a criação de uma lei, como consequência da pressão popular, não significa por si só que essa lei vai ser automaticamente aplicada. Assim como certas lutas sociais foram necessárias para que o Parlamento chegasse a aprovar uma lei, mais adiante novas lutas sociais se tornam necessárias para que o aparelho burocrático estatal cumpra esta lei.

De acordo com Kuenzer (1988, p. 137), "[...] a escola única do trabalho em nível de 2.º grau, [hoje ensino médio], deverá ser politécnica, como síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito". Para e Kuenzer, "[...] deverá se trabalhar com o conhecimento científico-tecnológico que está na raiz da constituição da sociedade contemporânea, de modo a resgatar a relação entre ciência e cultura através da tecnologia". A escola deve assumir sua especificidade, que é o ensino da ciência, da cultura, da formação humana, do saber sistematizado produzido historicamente.

Dessa forma, a escola também deveria assumir seu caráter público, ou seja, que pertence ao povo, que é comum a todos. Em contrapartida, temos uma escola estatal que pertence ao Estado, que pode agir não necessariamente em função dos interesses comuns, já que o papel do Estado está na defesa dos interesses da propriedade privada, dos meios de produção e subordinado aos interesses da classe dominante (SANFELICE, 2005).

Outros conceitos também necessitam ser discutidos como: a escola unitária e omnilateral apresentados por Gramsci. A escola unitária para Gramsci significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. Para ele trata-se de uma

> [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Gramsci também destaca a escola desinteressada, que significa sem finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, mas que deve ser formativa ainda que instrutiva, ou seja, rica de noções concretas (GRAMSCI, 2001).

No entanto, cumpre salientar o conceito de omnilateralidade apresentado por Manacorda (1996, p. 81) em que:

> [...] a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Assim, podemos compreender o tipo de educação que almejamos: uma educação integral, uma escola única, omnilateral, enfim, que através da mediação dos conhecimentos possa haver uma formação humana de fato. Uma educação que possa superar a dualidade histórica do ensino médio a fim de democratizar o ensino propedêutico a toda a classe trabalhadora.

Dessa forma, após analisarmos os determinantes do capital em nível internacional, suas influências na própria organização do Estado e das políticas educacionais, consideramos no próximo capítulo a relação entre Estado e educação no Brasil e as matrizes políticas de formação de docentes em nível médio.

CAPITULO II

2. ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: MATRIZES POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO.

Este capítulo apresenta uma análise sobre o conceito de Estado considerando-o como organização de uma sociedade com base econômica capitalista e, portanto, pautado nos ideais burgueses. Nesse sentido, reitera-se a redefinição do papel do Estado e sua forte influência na implementação das políticas educacionais brasileiras, mais precisamente na formação de docentes em nível médio, analisando o enfoque da formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, bem como a formação humana, como condição ontológica do homem.

Para Peroni (2003, p. 22), “ [...] as mudanças ocorridas na política educacional dos anos de 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. Essa redefinição está inserida nesse movimento maior de mudanças”.

A lei emana do Estado e, portanto, expressa tantas contradições quantas existirem na própria constituição do Estado e das forças políticas e econômicas que atuam nos governos de cada época. Neste sentido, é indispensável considerar a reorganização do Estado e das políticas sociais redefinidas a partir dos anos 1990.

2.1. ESTADO, SOCIEDADE E CULTURA NO BRASIL.

Ao analisar a constituição do Estado Brasileiro, busca-se explicitar as implicações na constituição das políticas educacionais. Considera-se a característica do Estado como um ordenamento jurídico burguês, a fim de discutir suas influências principalmente nas políticas educacionais de formação docente em nível médio. Formação essa que se encontra fragilizada frente a uma demanda de mão de obra barata para o mercado de trabalho, determinada por políticas compensatórias pautadas na lógica do mercado e nos princípios do neoliberalismo.

Segundo Peroni (2003, p. 36), na formação do Estado Nacional,

> [...] verificam-se as marcas decorrentes do fato de o país ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa

> [...]. O Brasil, portanto, é caracterizado como uma particularidade capitalista, com especificidades próprias de sua gênese colonial, escravista e conservadora.

Para Castanho (2001, p. 24), “[...] o Brasil colonial é uma extensão territorial, uma delegacia política, uma transmigração populacional e uma instância cultural do Estado nacional português”, ou seja, ainda nesse período pode perceber uma colônia totalmente dependente de Portugal.

No caso brasileiro, os modos de produção e a realidade brasileira tiveram três pressupostos básicos apontados por Sodré (1980, p. 134) “[...] O primeiro deles [...] diz respeito ao desenvolvimento desigual, isto é, ao fato de que o Brasil surge para a história, começa sua existência histórica, com o chamado “descobrimento”, quando, no ocidente europeu, o feudalismo declinava, [...]”.

Desse modo, podemos verificar que a realidade brasileira deve ser analisada a partir de suas particularidades e dentro de seu próprio contexto, o que limitaria as análises comparativas do sistema econômico brasileiro em detrimento de outros países, principalmente os países desenvolvidos que já apresentavam outras formas de organização social, ainda que capitalistas.

Nesse sentido, o segundo aspecto apontado por Sodré se configura “[...] na existência e vigência, no Brasil, de processos diferentes da História, no mesmo tempo”, ou seja, “[...] a existência de áreas territoriais brasileiras que vivem etapas diferentes” (p. 135). Dentro do próprio país existiam realidades sociais diferenciadas, portanto, não havia uma uniformidade e sim fases diferentes de desenvolvimento e produção. O terceiro pressuposto abordado por Sodré se refere ao fato da “transplantação”, ou seja, “[...] Entende-se como tal o fato da transferência ao Brasil dos elementos que aqui lançaram as bases de uma sociedade em tudo diversa daquela encontrada pelos chamados descobridores” (p. 135). Sob essas condições, Sodré afirma ainda que:

> [...] o escravismo brasileiro foi estruturado à base da contribuição humana africana. A sociedade brasileira dos primeiros tempos da chamada colonização nasceu da transplantação dos elementos humanos africanos e europeus: os primeiros forneceram a massa da classe dominada, a que concorreu com o trabalho; os segundos forneceram a maioria absoluta dos que concorreram com a propriedade, a classe dominante. Nada disso existia antes e os indígenas tiveram, no processo, contribuição quase sempre inexpressiva (SODRÉ, 1980, p. 135).

Nesse sentido, podemos analisar que a escravidão foi considerada uma mercadoria: a primeira forma de propriedade do direito de dispor da mão de obra de outros, período esse suposto por Sodré como “escravismo colonial” para diferenciá-lo do “escravismo clássico” (p. 136). A produção que havia nesse período estava voltada para os mercados externos. “[...] Os escravos que produziam e os senhores – de terras e de escravos – que se apropriavam do excedente” (p. 139).

Porém, convém ressaltar que o escravismo não se consolidou em todo o território brasileiro, mas nas áreas em que se implantou um sistema produtivo, voltado para o mercado exterior baseado na grande produção. Como etapas diferentes ocorriam no Brasil, alguns sistemas produtivos voltados para o mercado interno aconteciam simultaneamente em outras regiões brasileiras, como por exemplo, o pastoreio na área sertaneja, na área vicentina, na área amazônica, depois na área sulina, o algodão no Maranhão, a produção ervateira na Amazônia, entre outros.

Castanho (2001, p. 25) afirma que

> A base da população colonial foi o colono português, já que o escravo permaneceu juridicamente *res* e o ameríndio subsistiu apenas em subsistemas como as reduções jesuíticas. A sociedade colonial é atomizada na economia açucareira e um pouco gregária na mineratória (grifos do autor).

No entanto, mesmo no Brasil Império, não se constituiu um Estado Nacional. Para Castanho, “[...] A Independência, em 1822, foi um episódio dinástico aliado a uma maré de expansão do capitalismo industrial inglês” (CASTANHO, 2001, p. 25). Neste sentido, “[...] O Estado nacional só vai se consolidar no Brasil pós 1930 com o objetivo de direcionar a industrialização associada” (p. 26).

A época moderna, no século XVIII, com a Revolução Industrial, é caracterizada por um processo baseado na indústria e na cidade. A sociedade capitalista passa a ditar as regras, imperando uma subordinação do campo à cidade, rompendo com a ideia de comunidade para impor a ideia de sociedade. Essa sociedade passa a se organizar em duas classes: a classe burguesa (classe dominante) que detém o poder e os modos de produção, enquanto a classe proletária (classe dominada) ou trabalhadora possui somente sua força de trabalho. Os trabalhadores passam a vender sua força de trabalho em troca de um salário.

O capitalismo monopolista de Estado[8], no Brasil, se originou pela atribuição do capital financeiro internacional. O capital estrangeiro predominava amplamente com participações nas vendas e também nas corporações imperialistas sobre as empresas nacionais privadas, além de o capitalismo brasileiro ser dependente em relação a créditos, tecnologia e divisão imperialista do trabalho (BAUER, 2012).

Segundo Bauer (2012), nas décadas de 1960 até meados de 1980, promulgando uma ideia de “segurança nacional”, o governo promoveu ações de controle interno.

Para Mazzeo (1995), de 1964 a 1968, o esforço do governo ditatorial está em conter o processo inflacionário, mediante o endividamento externo, esticando os prazos para pagamentos, porém, para se realizar era preciso comprimir fortemente os salários e congelar créditos. Esta contenção de créditos atingiu pequenas e médias empresas, favorecendo o avanço dos grupos estrangeiros, os quais não sofrem restrição de créditos. Este período contém essencialmente a associação do capital industrial e comercial ao bancário e o estabelecimento do capital financeiro como elemento motor do sistema. Trata-se de articular uma estrutura capitalista eficiente, que funcione com flexibilidade e condicionada à subordinação do imperialismo[9].

Com efeito, Bauer (2012), compreende que o Estado se uniu aos monopólios, concentrou recursos econômicos, multiplicou os órgãos da gestão da economia, gerou infraestrutura para o capital operar e concentrou em seu poder o máximo de influência sobre as instituições privadas de hegemonia. Estas ações foram utilizadas para defender os interesses da burguesia, em particular, dos monopólios, e eles por sua vez, se apoiaram na ampliação deste poderio, para aumentar sua própria influência.

Desta forma, representantes das entidades monopolistas passam a participar dos órgãos governamentais de forma mais direta, e altos funcionários do Estado, como generais e políticos influentes, participam da cúpula dirigente das explorações privadas e estatais na condição de conselheiros, diretores ou consultores. Eles mesclam-se aos monopólios estatais constituindo a dominação do capitalismo monopolista de Estado. (Banco Central, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal,

---

[8] O Estado passa a concentrar e mobilizar recursos, coordenando as atividades do setor privado, como seu sócio gerenciador, principalmente estruturando os investimentos estrangeiros (MAZZEO, 1995, p.48).

[9] Lenin assinalava como fase do imperialismo, o papel desempenhado pelos Estados nacionais ao darem assistência ao capitalismo na procura de mercados no exterior, muitas vezes em colônias controladas politicamente (BOTTOMORE, s/d, p.93).

bancos de desenvolvimento e bancos estaduais). Ou seja, a configuração monopolista e de Estado se traduz na “[...] fusão do poderio dos monopólios com o aparato estatal burguês, sob a direção do imperialismo, para constituir o mecanismo político e econômico capaz de assegurar a dominação burguesa monopolista” (BAUER, 2012, p.33).

Além destes, traduz-se também no ostensivo combate ao movimento operário e a juventude rebelde, na criação de consenso interno e integração dos objetivos nacionais permanentes à estratégia mundial do imperialismo, no quadro de defesa do capitalismo em sua luta política e ideológica contra a alternativa socialista (BAUER, 2012).

Para Bauer (2012), o imperialismo consiste na miséria de amplos setores da população, pelo aumento da taxa de exploração, a politicagem ideológica e ética que se sobrepõe à revolução técnica e cientifica, na concentração e centralização de capitais e na fusão dos monopólios com os órgãos do poder desmantelando a livre concorrência, na opressão política com seu discurso liberal, na dependência nacional, e pelo que representa para os trabalhadores do campo e da cidade toda desumanidade acometida que esmaga culturas pelos bombardeamentos cotidianos das instituições hegemônicas impedindo-os de decidir pelos seus próprios destinos.

O surgimento e desenvolvimento do capitalismo monopolista de Estado, com a penetração do capital financeiro (início séc. XX), o surgimento e ampliação do capital estatal, e a constituição do setor monopolista nacional privado desde os anos de 1950, demonstra seu caráter autoritário no Brasil, pois, para garantir o processo de concentração e centralização de capitais e a fusão dos monopólios com os órgãos de poder, em condições de lutas de classes no Brasil, os monopólios encabeçaram um bloco de ultradireita com apoio do empresariado, do clero e das Forças Armadas, com intenção de inibir o movimento popular por “reformas de base[10]” (grifos do autor), manutenção do calendário eleitoral, retirar do poder os setores reformistas da burguesia, suprimir a república populista e implantar um regime de reação aberta. Neste contexto, o regime ditatorial civil militar foi o caminho para sua constituição (BAUER, 2012).

[10] As reformas de base do governo Goulart visavam ampliar o mercado interno, mediante a conservação do salário real dos trabalhadores e a introdução de uma reforma agrária, a longo prazo, no sentido de modernizar a produção no campo (MAZZEO, 1995, p.45).

O capitalismo nacional autônomo foi uma ilusão em contraposição ao imperialismo externo. Ficou claro que o saque imperialista é a extração de mais valia, e este precisava instalar-se internamente enquanto relação social capitalista, e beneficiar-se do lucro máximo, ou seja, extrair mais valia relativa, e o Estado Nacional fundiu-se a esses interesses. A distância entre o capitalismo monopolista dependente e as metrópoles imperialistas, não supera a distância que separa a modernidade burguesa do Brasil das primeiras décadas do conturbado século XX (BAUER, 2012).

A fusão do capitalismo monopolista dependente com o Estado burguês adquiriu quatro formas básicas: a primeira é a interferência direta do Estado na economia, o Estado garantiu aos monopólios privados as facilidades para recomeçarem o ciclo produtivo através dos créditos e infraestrutura e abastecimento de matérias primas, além de se tornar o maior empresário do país, concentrando boa parte dos meios de produção e das riquezas nacionais. A segunda forma era a intervenção do Estado na esfera da distribuição, da troca e do consumo, ou seja, com a atuação das empresas dos quais os capitais lhe pertenciam, redistribuía a renda nacional por meio de impostos, serviços, instrumentos de créditos, e da regulamentação dos preços, inclusive dos salários, políticas monetárias e cambial, orçamento, planejamento, entre outros, assegurando um mercado privilegiado para os monopólios pelo amplo consumo de seus produtos e serviços. A terceira forma é o estreitamento do Estado com o imperialismo, ou seja, sustenta e apoia a expansão dos monopólios e a entrada de novos investimentos do capital financeiro internacional, e assim cultiva a dependência, os centros financeiros internacionais, objetivando a integração do capitalismo em âmbito mundial e a realização da estratégia imperialista. A quarta forma foi o funcionamento do Estado como instrumento de dominação dos monopólios, ou seja, praticava a coerção com base no princípio da segurança interna e utilizava deste princípio também para justificar ideologicamente a existência de instrumentos de espionagem, além de justificar a repressão contra os integrantes de esquerda e precaver-se da revolução socialista (BAUER, 2012).

Nesta conjuntura, o capitalismo trabalhava para assegurar o controle tirânico da superestrutura e o consenso ideológico com base na padronização da educação e da cultura e na formação de um sistema nacional de comunicação social composto de suas próprias instituições que se mostrou crucial no exercício de opressivo poder no controle da sociedade civil (BAUER, 2012).

2.2. ESTADO E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL NOS ANOS 1990.

O Estado nacional tem sua ênfase entre 1964 e 1980. Castanho (2001, p. 27) destaca que "[...] A ditadura militar é o auge do Estado nacional por significar uma solução política para uma contradição entre ideologia política e modelo econômico". Todavia, o Estado nacional entra em crise, nos anos 1980 e 1990 e coincide com a posse de Fernando Collor de Mello em 1990.

É nesse momento que as políticas neoliberais entram em ação, seguidas pelos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, reeleito em 1998. As políticas neoliberais afetam diretamente as políticas educacionais. Castanho se utiliza do texto de Saviani para distinguir os quatro momentos de evolução da educação,

> [...] o da *educação pública religiosa*, nos séculos XVI e XVII, sob o impacto da Reforma Protestante; o da *educação pública estatal*, no século XVIII, culminando com a Revolução Francesa (1789), que difunde a bandeira da educação pública universal, gratuita, obrigatória e leiga; o da *educação pública nacional*, no século XIX, auge do desenvolvimento dos Estados nacionais e da estruturação dos sistemas nacionais de educação; e enfim, o da *educação pública democrática,* no século XX, quando se busca a universalização da educação em termos quantitativos e sua elevação qualitativa via renovação pedagógica (SAVIANI, 1997, p. 03 apud CASTANHO, 2001, p. 31, grifos do autor).

Convém ressaltar o conceito de políticas neoliberais neste momento para maior compreensão do contexto do aparecimento de tais políticas.

O liberalismo tornou-se a bandeira da Revolução burguesa, bem como os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Adam Smith foi considerado o fundador da ciência econômica, desenvolveu ideias a respeito da divisão do trabalho, da função da moeda e da ação dos bancos na economia. Afirma que a vida social humana está fundada em sentimentos de benevolência e simpatia.

Dado o contexto de ascensão do capitalismo na sociedade burguesa, avanço tecnológico e investimento na ciência para atender a demanda desta sociedade, Adam Smith em contrapartida, não enfatiza o impasse existente sobre a prioridade social a qual viabilizava o desenvolvimento no qual a sociedade se encontrava - indústria em seu pleno desenvolvimento e agricultura, Smith identificou na força de trabalho, a grande fonte de produção de valor, responsável pela riqueza das nações.

Adam Smith pensava a sociedade não como um conjunto abstrato de indivíduos dotados de vontade e liberdade, tal como haviam feito Rousseau e Locke, mas como um conjunto de seres cujo comportamento obedece a regras diferentes das que reagem à ação individual. Smith percebia que a coletividade era muito mais que a soma de indivíduos que a compõem.

O liberalismo surge em consequência da luta histórica da burguesia para superar os obstáculos que a ordem jurídica feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia. Tornou-se uma corrente doutrinária de importância capital na vida política, econômica e social dos estados modernos.

A filosofia social desse período contribuiu para a concretização de projetos políticos que mudaram a estrutura econômica da sociedade, que até então, era regida por uma monarquia absolutista existente a partir da ascensão do capitalismo. Não se trata mais de uma pessoa que governa por direito de herança e sangue, mas de uma instituição abstrata que administra um território a partir de pactos estabelecidos pela coletividade. Surge uma distribuição de tarefas governamentais, através dos três poderes: legislativo, executivo e judiciário, propostos por Locke e Montesquieu.

Nesse sentido, com a estruturação do Estado nacional brasileiro a partir de 1930, grandes marcos educacionais ocorreram. Dentre eles: no mesmo ano a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, a Reforma de Francisco Campos, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e a Reforma de Capanema, entre 1942 e 1946 que consubstanciou nas leis orgânicas do ensino, um conjunto de seis decretos.

Desde a Constituinte e manifesto na Constituição de 1988 circulava no conjunto da sociedade brasileira o desejo de uma nova lei da educação. As diferentes propostas se articulavam em dois grandes projetos antagônicos. De um lado, o projeto que atendia às demandas do mercado, dos homens de negócio. De outro lado o projeto que defendia uma democratização e universalização da escola. Desse modo, nos anos 1990,

> [...] do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Ao analisar o conceito de Estado identificamos um Estado minimalista que oferece o mínimo de educação, o mínimo de saúde, o mínimo em segurança. São criadas políticas compensatórias para oferecer as mínimas condições, ou seja, as políticas neoliberais.

Embora, a partir dos anos de 1930, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e da Constituição de 1934 sucedeu-se uma ênfase na educação na perspectiva da estatização e de democratização do ensino, esse intento não se efetivou.

Com o advento da sociedade capitalista a educação também passa a ser mediada por classes. Essa sociedade passa a se organizar em duas classes: a classe burguesa (classe dominante) que detém o poder e os modos de produção, enquanto a classe proletária (classe dominada) ou trabalhadora que possui sua força de trabalho. Os trabalhadores passam a vender sua força de trabalho em troca de um salário. Peroni aponta que:

> No período pós Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações [...]. O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário era complementado pelos governos através de seguridade social, assistência médica, educação, habitação (PERONI, 2003, p. 22).

Nesse sentido, surge o Estado de bem-estar social, para legitimar a classe burguesa, e regular direta ou indiretamente a classe trabalhadora, pois a base material é econômica, portanto capitalista. À medida que a sociedade se organiza se configura um tipo de Estado. Dessa forma, não é o Estado que faz a sociedade, mas sim a sociedade que o faz. Segundo Peroni (2003, p. 21),

> O Estado na perspectiva lógico/histórica [...] tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Esta não se dá segundo a vontade do Estado, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada.

Na medida em que a sociedade capitalista se configura no processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho, a vertente liberal reconceitua o papel do Estado, ou seja, o Estado a serviço da burguesia. Essa sociedade faz o Estado e

está sempre em contradição, mas hegemonicamente está a serviço das elites nacionais e internacionais.

Marx argumenta que o executivo do Estado moderno é um comitê para administrar os negócios de toda a burguesia. Marx considera a luta de classes em termos de um simples confronto entre dois opositores, com um número declinante de burgueses e uma explosão no tamanho do proletariado. O Estado é qualificado como mero comitê gestor dos interesses da classe dominante, a burguesia (MARX, 2012). Os adeptos desta análise não admitem a possibilidade de existência de algum tipo de autonomia do Estado em relação à classe dominante.

Para Marx o Estado tem sua raiz no antagonismo das classes sociais que compõem a sociedade civil, ou seja, o modo de produção é o elo das classes antagônicas, e o Estado surge para organizá-las. O Estado se debruça nas relações de produção, “[...] repousa sobre a contradição entre *vida pública e privada,* sobre a contradição entre interesses gerais e os interesses particulares” (MARX, 2012 apud TONET, 2010, p. 20, grifos do autor).

A sociedade civil é caracterizada pelos interesses particulares, pela vida privada, e a dependência do Estado em relação à sociedade civil, faz supor que a concepção do ser social tem um ordenamento cuja matriz é a economia, ou seja, as relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade e desta base se eleva a superestrutura jurídica e política, e delas correspondem formas sociais determinadas de consciência. Desta forma o Estado encontra sua razão de ser na sociedade civil, e expressa essa razão, e nesse sentido nenhuma inversão é possível.

Esta segunda tese decorre da primeira, pois, se a sociedade civil é marcada por contradições de classe, a reprodução desta situação só é possível porque existe um poder do qual sua essência é marcadamente para a defesa dos interesses das classes dominantes. Se a natureza do Estado é decorrente dos modos de produção capitalista e suas relações com a sociedade civil, deste modo, a degradação da vida dos trabalhadores não é um desvio de percurso, é resultado da forma das relações sociais de trabalho.

O Estado como instrumento de reprodução dessas relações, é incapaz de, por si só, eliminar os problemas sociais, pois onde começa a vida civil e o seu trabalho, é exatamente onde encerra seu poder, sendo esta a natureza do Estado, a impotência é a lei natural da administração. O Estado, como não pode agir nas bases dos males

sociais, pois isto o extinguiria, toma medidas paliativas, e direciona a consciência destes males em leis da natureza, ou na vida privada, ou na ineficiência da administração que depende dele. No entanto, se o Estado moderno quisesse acabar com a má administração, teria que eliminar a vida privada, para eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, “[...] uma vez que ele só existe como antítese dela” (TONET, 2010, p.23).

No Brasil as políticas sociais são pautadas no modo de produção capitalista. A sociedade capitalista como forma de garantir o poder e ameaçada pela classe dominante utiliza-se da participação, da cidadania, da democracia para legitimar seu poder. Principalmente nos anos 1980 e 1990 com a criação das leis: Constituição Federal (1988) e com a LDBEN nº 9.394/96.

A Constituição Federal é um marco histórico na redefinição da cidadania e dos direitos, porém a Constituição de 1988, no artigo 205 prometia educação a cargo do Estado. A LDBEN nº 9.394/96 saiu 8 anos depois, tempo para as elites agirem e aprovarem a LDBEN Minimalista. E no Art. 208 limitou o dever do Estado e a oferta do ensino fundamental de 8 anos. Somente 10 anos depois, em 2006 aumentou para 9 anos. E até 2016 garantir até 17 anos. Isso mostra como as necessidades sociais não avançam na mesma velocidade que as necessidades do capital.

Diante da reconfiguração do Estado, principalmente a partir dos anos 1980, vivíamos num período de redemocratização da sociedade no Brasil e na América Latina, em que a sociedade lutava pela abertura política e outra relação com o Estado.

Com efeito, Peroni (2008, p. 111) destaca que “[...] a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado, quer dizer, não a entendemos como uma relação de determinação, mas como partes de um mesmo movimento deste período particular do capitalismo”. A autora defende também que “[...] as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do Estado, reorientando a relação entre público e privado”.

Neste sentido, à medida que o Estado se organiza em torno dos interesses das classes dominantes, ele exerce um papel regulador da luta de classes e da ordem social. Peroni (2003, p. 51) afirma que o Estado se torna “[...] máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais”.

Na década de 1970 houve uma grande reestruturação geral e em nível global, do capitalismo como modo de produção. Segundo Lúcia Bruno (2001, p. 04), “[...] é

possível examinar as tendências que vem se delineando a partir de dois processos simultâneos: a nova fase de internacionalização do capital, com a reorganização produtiva que a acompanha, e a remodelação das estruturas de poder do capitalismo".

Essa nova reorganização só apresenta contornos mais nítidos no início da década de 1980, mas ela refere-se a mudanças ocorridas na divisão internacional do trabalho e nas trocas internacionais que são, de ordem qualitativa. Dentre essas mudanças, uma notória divisão do trabalho entre dois grandes grupos de países, em que um se especializa em produzir e exportar produtos manufaturados, enquanto o outro exporta, principalmente, matéria-prima (BRUNO, 2001).

Nessa divisão internacional do trabalho, "[...] os países desenvolvidos recorriam predominantemente à exploração de trabalho complexo e os países subdesenvolvidos, predominantemente, à exploração de trabalho simples" (BRUNO, 2001, p. 05).

> Dessa integração estreita entre as economias mais desenvolvidas resultou a criação dos blocos econômicos. A relativa homogeneidade buscada no interior desses blocos não diz respeito apenas às trocas econômicas, mas fundamentalmente à natureza dos investimentos, às formas de produzir e explorar a força de trabalho e à integração tecnológica (BRUNO, 2001, p. 07).

Essa reforma do Estado significa a minimização, afrouxamento do Estado para viabilizar o processo de expansão do capital e a repressão às lutas das classes trabalhadoras. A lógica do mercado é imposta ao sistema educacional, em que "[...] O objetivo primordial do modelo gerencial é a redução dos custos do setor público e o aumento de sua produtividade. [...] A palavra de ordem é aumentar a eficiência governamental [...]" (BRUNO, 2001, p. 14) implantando assim a lógica da competitividade.

E em meados da década de 1980, implantou-se o modelo da Qualidade Total, ou seja, esse modelo foi uma filosofia criada pelos japoneses no processo de fabricação dos produtos, cada trabalhador coloca o melhor do seu trabalho (coloca um processo perfeito dentro de si, um supervisor) e reduz o custo operacional da empresa. As escolas hoje funcionam como empresas e querem conquistar o "selo de qualidade".

Nesse contexto com relação às políticas educacionais, é visível a dualidade do ensino expressa pela legislação educacional brasileira. A dualidade entre a educação

para o pensar e a educação para o fazer é uma prática que distingue a educação para a elite, da educação para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, as políticas sociais que são implantadas pelo Estado são para defender os interesses do capital. O Estado não oferece uma escola pública de fato, ou seja, para todos. A escola estatal é excludente tendo em vista que o Estado está subordinado aos interesses da classe dominante, consequentemente, não pública. Constata-se que a escola estatal está cada vez mais preparando mão de obra para o mercado de trabalho e dicotomizando a educação.

Para Sanfelice (2005, p. 184) "[...] a educação escolar estatal nunca foi pública e não poderia sê-lo numa sociedade assentada na preservação da propriedade privada dos meios de produção". A escola pública tem de ser estatal. Contudo, ser estatal não significa ser pública, porque a escola pública é aquela que atende ao povo, todo o povo. Ela necessita ser universal, única e de qualidade. A escola estatal (denominada pública) pode agir não necessariamente em função dos interesses comuns, já que o papel do Estado está na defesa dos interesses de classe, da propriedade privada dos meios de produção e de uma educação que atenda prioritariamente a esses interesses.

Contrário a isso, necessita-se uma educação voltada para a emancipação humana, estatal e pública. Mas, enquanto o Estado for defensor dos interesses da propriedade privada, a educação estatal estará atrelada aos mesmos objetivos. Portanto, não pública. Sanfelice destaca que:

> [...] o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia (SANFELICE, 2005, p.179).

Através da divisão social do trabalho fica também evidente a diferença entre o pensar e o fazer. Enquanto a elite pensa, a classe trabalhadora executa. A política educacional dos países periféricos é voltada para o fazer, e a política dos países desenvolvidos é voltada para o saber.

> A partir daí, a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe

> trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão-global, em que se perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício de trabalhos mais simples, insalubres e mal remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial (BRUNO, 2001, p. 17).

Convém destacar que essa histórica dualidade educacional, de uma educação propedêutica para a classe dominante e uma educação técnica para a classe trabalhadora permanece até os dias de hoje. Embora a partir do início dos anos 1990 começassem a surgir às primeiras políticas de democratização do ensino no Brasil, Saviani (2009, p. 34) declara que "[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática". Uma vez que a democracia cooperada na consolidação dos direitos do homem e na educação colabora na perpetuação do sujeito para apoderar-se do conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mesmo que por vezes, contraditório.

Assim, podemos compreender o tipo de educação que almejamos: uma educação integral, uma escola única, omnilateral, enfim, que através da mediação dos conhecimentos científicos possa haver uma formação humana de fato. Uma educação que possa superar a dualidade histórica a fim de democratizar o ensino propedêutico a toda classe trabalhadora. Porém, dentro da lógica do capital sabemos que as condições e as políticas capitalistas imperam e impedem uma formação integral de fato.

Conforme já apontamos anteriormente a sociedade capitalista é dividida em classes e o Estado tem a função de regulador e mediador dos interesses da classe dominante. Nesse sentido, Peroni (2003, p. 64) destaca que o "[...] Estado social liberal tem uma marca clara de classe, como já está explícito na sua própria denominação". A definição apresentada por Tom Bottomore no Dicionário do Pensamento Marxista traz uma importante reflexão.

> Estado: conceito de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. A concepção marxista clássica de Estado está expressa na famosa formulação de Marx e Engels no *Manifesto Comunista:* " O Executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos

> assuntos comuns de toda a burguesia. ” Embora seja mais complexa do que parece à primeira vista, esta é uma afirmação demasiado sumária e que se presta à simplificação exagerada. Apesar disso, traduz efetivamente a proposição central do marxismo com relação ao Estado (BOTTOMORE, 2012, p. 197).

Maquiavel (2006) fez uma análise realista (século XV e XVI), período do Renascimento em que surgiram novas ideias: filosóficas, políticas, econômicas, era o momento de saída da Idade das Trevas.

A característica principal de Estado em Maquiavel é a centralização do poder por meio das tropas nacionais. Os governantes devem manter o poder. A política para Maquiavel é marcada não pelo ideal cristão de unidade entre os homens, mas por algo que é próprio do homem, a constante luta pelo poder.

Na obra, Maquiavel procura demonstrar como o verdadeiro príncipe deve agir e relacionar-se com seus súditos, o poder político que permeia todo o Estado, é constituído por uma correlação de forças, fundada na dicotomia que se estabelece entre o desejo de domínio e opressão. Para Maquiavel, um governo não se mantém somente pelas armas, mas é preciso uma sustentação popular, que naquele momento o povo se referia a pequena e média burguesia. Ele afirma também ser a República a forma sublime de convivência humana, porque o povo nela participa tendo o Estado a finalidade de promover o bem comum, não esquecendo que para ele o povo representava a minoria, a burguesia.

Nesse sentido, Maquiavel separa a moral individual da moral política. O príncipe tem o dever de garantir a ordem pelo uso da força de um monarca absoluto determinado que defende seu povo sem escrúpulos e sem medir esforços, mesmo que diante da crueldade ou da trapaça, pelo bem do povo.

Portanto, em "O Príncipe" (palavra que designa todos os governantes), a política não é vista mais através de um fundamento exterior a ela própria (como Deus, a razão ou a natureza), mas sim como uma atividade humana. O que move a política, segundo Maquiavel, é a luta pela conquista e pela manutenção do poder.

Essa reflexão sobre como Maquiavel propõe como deve ser um verdadeiro príncipe, muito se assemelha a forma de governo, ou Estado que temos hoje. O Estado está na lógica do capital. Segundo Carlos Montaño (1999, p. 49) o Estado é uma “[...] organização estatal que surge com o projeto da modernidade”, ou seja, “[...]

o Estado constitui-se num tipo privilegiado de organização dentro e a serviço da sociedade capitalista que o criou e o mantém".

Nesse sentido, como o Estado está a serviço do capital, a educação passou a ser considerada uma mercadoria. Em sua obra A Educação para além do Capital, Mézsáros (2008) reafirma algumas das principais bases da filosofia de Marx, para que os homens existam, devem necessariamente transformar a natureza, devem necessariamente defender que a educação não deve qualificar para o mercado de trabalho, mas para o social, pois a educação não é uma mercadoria. O papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador, pois ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo e a própria sociedade e isto propiciará a ele novas ideias e projetos, os quais podem modificar a realidade.

Ao retomarmos o conceito de Estado, Castanho (2001, p.22) nos afirma que:

> [...] no sentido moderno, de Estado como organização da sociedade para a produção capitalista, comportando uma dimensão ampla, conjunto dos instrumentos públicos e privados de dominação burguesa – como em Gramsci, quando pensa no Estado como uma totalidade que engloba a sociedade política mais a sociedade civil, e uma dimensão restrita – como novamente em Gramsci, quando o identifica com a sociedade política, ou seja, o aparelho governamental propriamente dito.

Portanto, diante de uma sociedade capitalista, os interesses do capital e da classe dominante sempre prevalecerão. Com efeito, Sanfelice (2005, p. 184), referindo-se ao pensamento marxista sobre o Estado lembra que, para o marxismo o Estado dever ser *esmagado* e não reformado. "[...] o Estado deve desaparecer, para que o público assuma suas funções. Isso se estende à educação escolar, que, hoje estatal ou privada, está totalmente subordinada ao ordenamento imposto pelo Estado vigilante e avaliador". E conclui, "[...] sem Estado não deverá haver educação estatal e muito menos privada, mas somente pública".

Evidencia-se desse modo que no âmbito da sociedade capitalista prevalecem os interesses eminentemente privados e o mesmo ocorre na educação, em que "[...] os fins últimos dessa educação não transcendem os limites da própria sociedade capitalista" (SANFELICE, 2005, p. 185).

A perspectiva neoliberal, que vem orientando as políticas educacionais, em especial a partir dos anos de 1990, tem se fundamentado na política de financiamentos do Banco Mundial. Isso esclarece as definições propostas por Sanfelice.

Dessa forma, analisando o papel da escola estatal, ela realmente não é uma escola pública, ou seja, que pertence a todos, que é comum, aberta a quaisquer pessoas. Pelo contrário, temos uma educação dualista, em que é oferecida apenas uma educação básica para a maioria desvalida, uma formação para o mercado de trabalho. Enquanto que para a classe dominante é oferecida uma formação ampla em todos os aspectos.

Outro aspecto importante a ser observado, na lógica do capital, é o empresariamento da educação. Nessa lógica, as escolas funcionam como empresas, com metas, objetivos e organização voltados a ideia de produto. Seguindo este princípio, as escolas são confrontadas umas às outras por um espírito de competitividade incitada pela avaliação, pontuação e premiação. Muitas vezes essa forma de seletividade pela competitividade é utilizada para dar “acesso” aos parcos recursos que o Estado “disponibiliza” para viabilizar a educação estatal mínima. Como ressalta Mézsáros (2008, p. 16) “[...] no reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria”, ou seja, ela não é pensada e pública para todos, somente para aqueles que podem comprá-la.

Desse modo, o Estado não assume efetivamente suas responsabilidades para com a educação pública, deixando a cargo da sociedade e da família uma responsabilidade que é sua. Nesse sentido podemos refletir será que há uma dualidade entre a escola pública e a privada? Talvez existam algumas diferenças em determinados fins, porém ambas estão atendendo aos interesses da classe dominante. Podemos verificar mais relações do que contradições, pois a lógica do privado tem invadido o público com o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo (PERONI, 2008), exaurindo cada vez mais as responsabilidades do Estado, o que também acarreta em uma não participação da sociedade no que concerne às políticas educacionais.

Todavia, as políticas educacionais não emanam diretamente do Estado, elas estão pautadas em políticas advindas dos organismos internacionais, ou seja, de instituições financeiras que manejam operações de créditos, financiamentos e

investimentos que envolvem dinheiro público ou privado. Leher (1999) demonstra que o Banco Mundial passou a ser uma espécie de Ministério da Educação, pois já dispõe de projetos prontos e programas de avaliação que se tornaram instrumentos de controle e reforma. Os organismos internacionais provocam as reformas do Estado e a consequente política educacional.

2.3. A FORMACAO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

O curso de Formação de Docentes de nível médio é uma possibilidade de início da carreira profissional docente. A LDBEN nº 9.394/96 no artigo 62 admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A problemática da formação profissional em nível médio é posta com maior ênfase desde a década de 1920 com as reformas do ensino até o momento e as que culminaram com a conhecida Reforma Capanema e legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61 definia a formação de docentes em nível médio conforme o expresso no Art. 34 “[...] O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Também no artigo 52 da mesma lei dizia: “[...] O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961).

Em 1971 uma nova lei da educação é publicada. Trata-se da LDBEN nº 5.692/71 que no Art. 22 dá uma nova organização ao ensino de segundo grau (hoje ensino médio). “[...] O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente” (BRASIL, 1971). No tocante à formação de professores em nível médio, no Art. 29 especifica que:

> [...] A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas

> de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Conclui no Art. 30 Alínea a, que “[...] Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Na atualidade a formação de professores em nível médio é determinada pela LDBEN nº 9.394/96 e no Art. 62 afirma que

> [...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Conforme a LDBEN nº 9.394/96 o ensino médio está organizado da seguinte forma: a formação geral (formação acadêmica) e o ensino profissionalizante. Consoante com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, a educação profissional passou a ser articulada ao ensino médio para capacitar o educando para o exercício de profissões técnicas, ou seja, uma educação visando à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Neste sentido, assim determinam os artigos 39 e 40:

> Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi publicado o decreto n. 2.208/97 que buscou separar o ensino técnico do ensino médio regular. O referido decreto regulamentava o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O decreto em seu art. 5º constituía que “[...] A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Segundo Frigotto *et al*, este decreto “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas

regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades de mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 25).

Cumpre salientar, que no período do governo FHC, as políticas neoliberais que já vigoravam no Brasil foram ampliadas, e os organismos internacionais tiveram grande influência na determinação do papel social da escola pública, com financiamentos que tinham como meta a erradicação do analfabetismo. Porém, fixava-se uma educação que atendia cada vez mais a lógica capitalista, ou seja, uma formação de mão de obra acelerada nos moldes da divisão internacional do trabalho.

Em contraposição ao exposto no decreto do governo FHC, o decreto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, n. 5.154 de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

Nesse sentido, no que se refere à integração do ensino médio ao ensino técnico, o decreto dispõe em seu artigo 4º que "[...] A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, [...]". Portanto, este decreto revogou o decreto estabelecido pelo governo anterior, que por sua vez buscou resgatar novamente a formação integrada e a superação da dualidade existente entre a educação geral e a educação profissional.

Após expor rapidamente como a formação docente é expressa pela legislação temos que considerar, ainda, que a legislação não fala por si mesma. Ela não é fruto do acaso. A lei emana do Estado e, portanto, expressa tantas contradições quantas existirem na própria constituição do Estado e das forças políticas e econômicas que atuam nos governos de cada época. Neste sentido, é indispensável considerar a reorganização do Estado e das políticas sociais redefinidas a partir dos anos 1990.

Desde a Constituinte e manifesto na Constituição de 1988 circulava no conjunto da sociedade brasileira o desejo de uma nova lei da educação. As diferentes propostas se articulavam em dois grandes projetos antagônicos. De um lado, o projeto que atendia às demandas do mercado, dos homens de negócio. De outro lado o projeto que defendia uma democratização e universalização da escola. Desse modo, nos anos 1990,

> [...] do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as

> demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Partindo dessas considerações e do pressuposto de que, por meio da apropriação da cultura, o homem se humaniza e que o trabalho[11] é o princípio educativo que faz com que os homens se eduquem, modifiquem sua cultura e nela se auto produzem questiona-se: em que medida o ensino médio profissionalizante de formação para a docência tem propiciado aos estudantes uma educação para a emancipação humana, leitura do mundo, responsabilidade política e social a fim de superar a dualidade histórica do ensino médio que distingue a educação para o pensar e a educação para o fazer?

Esta dualidade é característica das sociedades de classes e assim anunciada por Manacorda ao falar da educação na Grécia:

> Encontraremos antes de tudo a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar as atividades dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte e nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 2010, p. 58, grifos do autor).

Portanto, Manacorda tem demonstrado o quanto essa lógica de organização social tem produzido uma divisão entre o pensar e o fazer. Desta divisão surge a escola dualista: uma escola do pensar, do estudo dos clássicos, da ciência, da política, para os filhos da classe dominante e uma escola do fazer, profissionalizante, técnica, para os filhos da classe trabalhadora que chegam à escola.

Partindo dessa problemática, analisamos no capítulo seguinte os limites e perspectivas para a formação de docentes em nível médio do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava.

---

[11] Ao falar de trabalho é preciso considerar as diferentes formas de organização do trabalho na sociedade. Na organização social capitalista é necessário distinguir trabalho com valor de uso e trabalho com valor de troca. Este último assume a característica de mercadoria e conduz à alienação.

CAPITULO III

3. CURSO DE FORMAÇAO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA: LIMITES E PERSPECTIVAS

O presente capítulo insere-se nas discussões dos referidos documentos que norteiam as principais fundamentações da formação docente no Brasil.

Nosso objetivo é analisar e discutir de que forma tais leis realmente se configuram na prática e alicerçam o Curso de Formação de Docente em Nível Médio do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava.

No Estado do Paraná, assim como nos demais estados do país a formação docente para os primeiros anos do ensino fundamental (hoje anos iniciais do Ensino Fundamental I), ocorreu incialmente em Institutos de Educação. Esses cursos eram chamados de cursos Normais que eram subsequentes ao antigo ginásio. Com a expansão do curso de Pedagogia, até os anos de 1970, a formação de professores ocorria em nível médio no sistema de ensino, continuando assim até os anos de 1990.

3.1. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

Iniciamos a nossa discussão pelo documento que estabelece as diretrizes, metas e estratégias que devem conduzir as iniciativas na área da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Primeiramente, vamos apresentar sua principal fundamentação e assim situá-lo historicamente. O PNE, considerado “[...] um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor (BRASIL, 2014, p. 07). Nele estão inclusos, objetivos e metas para o ensino em todos os níveis: fundamental, médio e superior.

O referido documento constituído por vários segmentos da sociedade civil, foi aprovado através da Lei nº 13.005/2014 em 26 de junho de 2014 e tem validade de 10 anos. Porém, seu ponto de partida foi em 1932, com o Manifesto do Pioneiros, que versava sobre um plano geral de educação, que tinha como pressuposto uma escola que fosse acessível para todos. Em 1962, através da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN 4.024/1961) o Conselho Federal de Educação ficou encarregado de elabora-lo.

Todavia, somente alguns anos depois, a Constituição Federal de 1988 determinou pela primeira vez por lei, o estabelecimento do PNE através da Lei nº 10.172/2001 (que vigorou de 2001 a 2010) e por sua vez mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) consolidou sua aplicação. O artigo 214 da Constituição Federal prevê que:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988)

Entretanto, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 estabeleceu sua duração como decenal (no texto anterior, o plano era plurianual), e determinou como objetivo principal: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração ao definir as diretrizes, objetivos e metas que mantem e asseguram o desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2009).

Em 20 de dezembro de 2010, o Plano Nacional de Educação com vigência do decênio 2011-2020, foi encaminhado ao Congresso Nacional de Educação pela presidência da república, porém, após várias emendas, discussões e alterações, sua redação final só foi concluída em 03 de junho de 2014 e a nova vigência passou a ser o decênio de 2014-2024.

Nesse sentido, após uma breve contextualização do PNE, nos deparamos com os seguintes questionamentos: quais metas evidenciam e priorizam a formação de professores? Como o PNE está colocado, e quais interesses ele atende?

Sendo assim, nosso foco de análise, se destaca em reconhecer a metas e estratégias voltadas principalmente na formação de professores na educação básica em especial na formação em nível médio.

Dessa forma, deve-se considerar que as políticas públicas não agem por si só isoladamente, mas que são estabelecidas pelo Estado. E conforme apontado no capítulo 2, é um Estado capitalista, que está subordinado aos interesses do capital.

O PNE apresenta 20 metas e estratégias para que tal intuito possa ser cumprido. Dessa forma, farei aqui um breve resumo de cada uma delas, salientando aquelas que por sua vez versam sobre a formação de professores.

A meta nº 1 versa sobre universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade, esta meta apresenta 17 estratégias. A meta nº 2 pretende universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população, quer dizer aquela que possui de 6 a quatorze anos, esta meta apresenta 13 estratégias. A meta nº 3 pretende universalizar, principalmente aos jovens de 15 a 17 anos o ensino médio, o atendimento escolar, esta meta conta com 14 estratégias. A meta nº 4 pretende universalizar o atendimento educacional especializado, ou seja, a educação especial, ela conta com 19 estratégias.

A meta nº 5 pretende alfabetizar todas as crianças até no máximo até o terceiro ano. Sabemos das condições precárias que muitas crianças apresentam, principalmente no quesito de alimentação, muitas crianças têm dificuldade de aprendizagem pois são subnutridas, ela apresenta somente 7 estratégias. A meta nº 6 almeja oferecer educação em tempo integral e ela conta com 9 estratégias.

A meta nº 7, almeja a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades. Ela conta com 36 estratégias. Percebe-se que há um interesse maior em aumentar a qualidade na educação, do que em outros aspectos, nesse sentido vale refletir por que a qualidade seria primordial e necessita de tantas estratégias para atingi-la. Será que a educação no momento está tão ruim que precisa melhorar tanto assim na sua qualidade? Assim como Mézsáros[12] destaca '[...] a educação é, ela mesma, uma mercadoria." (MÉSZÁROS, 2008, p. 16). O autor defende também "[...] que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida (2008, p. 09).

Nesse sentido, a qualidade que está imposta é aquela que apresenta altos índices aos bancos de financiamentos, que cobram por resultados ao liberar seus opulentos montantes em empréstimos.

A meta nº 8 intenta elevar a escolaridade média da população de 18 e 29 anos e ela conta com apenas 6 estratégias. A meta nº 9 quer elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais e conta com 12 estratégias. A meta nº 10 deseja oferecer a população jovem e adulta na forma integrada a educação profissional e ela

[12] MÉZSÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

conta com 11 estratégias. A meta nº 11 pretende triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e conta com 14 estratégias.

A meta nº 12 intenta elevar a taxa de matrícula no ensino superior, e conta com 21 estratégias. A meta nº 13 pretende elevar a qualidade no ensino superior e conta com 9 estratégias. A meta nº 14 almeja elevar gradualmente a taxa de matrícula na pós-graduação e conta com 15 metas. A meta nº 15 pretende garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação e conta com 13 metas. Essa é a primeira meta que tem como foco a formação de professores, porém, ela não chega nem na metade de estratégias se comparadas com as da qualidade na educação.

A meta nº 16 pretende formar os professores, em nível de Pós-graduação, os professores da educação básica e conta com somente 6 estratégias. A meta nº 17 pretende valorizar os profissionais do magistério e conta somente com 4 estratégias. A meta nº 18 pretende assegurar planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior e conta com 8 estratégias. A meta nº 19 intenta assegurar a gestão democrática e conta com 8 estratégias. E por fim, a meta nº 20 almeja ampliar o investimento público na educação pública e conta com 12 estratégias. Na figura 1 estas informações estão melhor especificadas:

METAS	Nº ESTRATÉGIAS	ÁREAS
META 01	17	Educação Infantil
META 02	13	Ensino Fundamental
META 03	14	Ensino Médio
META 04	19	Educação Especial
META 05	07	Alfabetização
META 06	09	Educação em tempo integral
META 07	**36**	**Avaliação (Qualidade da educação)**
META 08	6	Escolaridade média
META 09	12	Alfabetização
META 10	11	EJA Integrado a educação profissional
META 11	14	Educação Profissional
META 12	21	Ensino Superior
META 13	09	Ensino Superior
META 14	15	Pós-Graduação
META 15	**13**	**Formação de professores**
META 16	**6**	**Pós-graduação para professores da educação básica**
META 17	**4**	**Valorização dos professores**
META 18	**8**	**Planos de carreira docente**
META 19	8	Gestão democrática
META 20	12	Financiamento da educação

Resumo Metas PNE (Fonte: elaborado pela autora)

Diante do exposto, podemos analisar a discrepância que há no número de estratégias para se implantar uma educação de qualidade com relação as demais estratégias apresentadas. Verifica-se também que somente as metas 15, 16, 17 e 18 versam sobre a formação e valorização de professores, como planos de carreira e Pós-graduação para docentes da educação básica, e que a meta 15 tem como principal objetivo a formação do professor.

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Dessa forma, observamos que em nenhum momento relata-se sobre a formação em nível médio especificadamente, mas sim num contexto de formação docente em todas as etapas e modalidades de ensino.

3.2. O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E SEUS DOCUMENTOS ORIENTADORES.

A presente seção tem por objetivo apresentar uma reflexão dos documentos que norteiam o Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná, as Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

> O presente documento, configura a intenção dos professores, coordenadores do curso e os representantes do DET nos 32 Núcleos Regionais por meio da formação continuada - “Oficinas de Reformulação Curricular” - realizadas nos municípios de Curitiba e Foz do Iguaçu, no período de 03 a 25 de setembro de 2014 (PARANÁ, 2014).

O referido documento: as Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes apresentam alguns princípios norteadores, tais quais: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao

atendimento escolar. O princípio da integração também é apresentado no sentido de superação da dualidade estrutural estabelecida pela divisão social do trabalho.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo, “[...] é norteador pelo fato do trabalho se constituir na sua dimensão ontológica como práxis humana” (PARANÁ, 2014). Ou seja, o homem como um sujeito histórico e social. A práxis como princípio educativo está apresentada da seguinte forma: “[...] não se pode separar o pensar do agir, o mundo material, do mundo das ideias “[...] ela se revela como atividade social e prática” (PARANÁ, 2014).

Dessa forma, o princípio do direito da criança ao atendimento escolar está baseado em uma aprendizagem significativa, com interações e brincadeiras, desenvolvendo uma prática pedagógica ancorada na indissocialidade entre educar e cuidar, o que busca superar a dualidade de ensino, num aspecto de formação propedêutica preparando assim para o vestibular.

Assim, o documento apresenta uma relação e articulação entre os saberes universais e a relação entre os sujeitos do processo educativo que, pela interação dos diferentes conhecimentos das disciplinas, desenvolvem práticas no contexto social global, capazes de potencializar mudanças na sociedade.

O Plano de Trabalho Docente (PTD) do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava da disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação do 3º ano propõe no campo de metodologia, uma articulação entre as disciplinas da Base Nacional Comum bem como as disciplinas de Sociologia e Filosofia, porém ele não descreve de que forma isso ocorrerá, pois, cada professor faz o planejamento de sua disciplina individualmente, o que torna ineficaz essa integração.

> Dessa forma, a opção pela organização curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade normal, de forma integrada, coloca para as escolas a necessidade de explicitar no seu Projeto Político Pedagógico, ações pedagógicas que garantam uma formação integral e integrada [...] (PARANÁ, 2014).

Os PTDs estão divididos da seguinte forma: conteúdos estruturantes, conteúdos, básicos, conteúdos específicos, objetivos / justificativas, metodologias / recursos e critérios e instrumentos avaliativos. Dessa forma, de acordo com as Orientações Curriculares,

> A partir dos conteúdos estruturantes advém os conteúdos básicos, sendo que os desdobramentos destes, em, 2º conteúdo específicos, serão de responsabilidade dos docentes em discussão com seus pares, quando da elaboração do Plano de Trabalho Docente. Salienta-se a importância do (a) professor (a) possuir domínio da disciplina que irá ministrar, de maneira que possa contextualizá-la com as demais áreas do conhecimento (Brasil, 2014).

Outro aspecto analisado se trata que os PTDs são constituídos exatamente iguais as ementas das disciplinas apresentadas pelas Orientações Curriculares, bem como suas divisões, objetivos e metodologias. O único campo diferenciado se trata do campo da avaliação que os PTDs dispõem, em que o professor descreve o tipo de avaliação que será feita e qual valor ela terá. Os planos são divididos em trimestres (1º, 2º e 3º).

3.3. ANÁLISE DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em tela faz-se de suma importância para o conhecimento do funcionamento do curso, bem como sua estrutura, seus objetivos e sua prática pedagógica. Pois o PPP define a identidade da escola e os caminhos a serem trilhados por ela. Dessa forma,

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p. 13).

O objetivo dessa seção é trazer uma análise do PPP do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava Ensino Fundamental e Médio que está localizado na Rua: XV de Novembro, 3150, Centro, na cidade de Guarapuava-PR. Por intermédio de uma pesquisa de amostragem realizada pelo colégio pode se constatar que o perfil dos alunos matriculados contempla cerca de 6% da zona rural, em que destes 5% pertencem às comunidades indígenas, e 94% da zona urbana, que destes 36% são do centro e 64% dos bairros.

A pesquisa também revelou que o colégio atende alunos procedentes de famílias nas quais de 70% das mães trabalham fora de casa e que a faixa de renda mensal por família demonstra que a grande maioria dos alunos pertence à Classe D (2 a 6 salários mínimos), conforme classificação do IBGE, e, portanto, a classe média-baixa. Os alunos que trabalham a maioria são do período noturno, indígenas e profuncionário[13] (GUARAPUAVA, 2012).

A estrutura do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava atende o disposto na Deliberação 004/99 – CEE, pois possui 15 Salas de Aula, 1 Sala de Recurso, 1 Sala de Apoio, 1 Sala da Direção, 1 Sala da Direção-Auxiliar, 2 Salas da Equipe Pedagógica, 1 sala para materiais didáticos, 1 sala para a Coordenação do Curso Normal, professores do Curso Normal Indígena e Pró Funcionários. O colégio possui ainda mais 02 salas de aula para a disciplina de prática de Formação - Estágio Supervisionado (GUARAPUAVA, 2012).

O PPP analisado é referente ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na Modalidade Normal. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu 1º artigo diz que:

> O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999, p. 01).

[13] O Profuncionário é o Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade da Educação a Distância (EAD).

O curso apresenta uma carga horária total de 4.800 horas/aula. Tem como duração o período de quatro anos em nível médio na modalidade normal. Sua organização curricular apresenta-se integrada, ou seja, ensino médio e educação profissional. Seu regime de funcionamento é anual e presencial. O acesso é por meio de inscrição dos candidatos no Processo Classificador.

Esse processo é composto das seguintes fases: inscrição e preenchimento da ficha de avaliação; aproveitamento escolar, em que a comissão faz essa avaliação; e a última e terceira fase será composta de entrevista, apresentação dos documentos para comprovação e efetivação da matrícula. A duração da hora-aula é de 50 minutos em que a carga horária semanal é de 25h/aula no turno matutino e/ou noturno e 5h/aula em contra turno vespertino (a disciplina de Estágio Supervisionado é obrigatoriamente no período diurno).

A Proposta Pedagógica para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio tem como objetivo:

> [...] ser inovadora, vinculada a projetos educacionais coletivos, visando desencadear reflexões que estimulem a construção de uma identidade profissional preocupada em gerar ações pedagógicas conscientes do papel da escola na formação de docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (GUARAPUAVA, 2012, p. 03).

Nesse sentido, a Proposta Pedagógica para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, também está pautada nas políticas educacionais previstas na Deliberação nº 10/99 do Conselho Estadual de Educação, bem como tem o compromisso de formar docentes com autonomia e análise crítica da realidade.

O PPP do colégio apresenta doze objetivos que estão voltados para uma formação de docentes críticos, para uma melhor compreensão da sociedade como um todo, do processo de globalização da cultura e da economia, das manifestações sociais de ordem ética, religiosa, social, sexual e ecológica.

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná destacam que “[...] o trabalho é o eixo do processo educativo, porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana” (PARANÁ, 2006, p. 30).

Portanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, no Artigo 1º, parágrafo segundo, dispõe que:

> [...] § 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos (BRASIL, 1999. p. 01).

No que se refere à frequência mínima exigida em todas as disciplinas da grade curricular, esta deve ser de 75%, com exceção da disciplina de Prática de Formação (Estágio Supervisionado) em que o aluno necessita ter a frequência de 100%. Nesta disciplina, o aluno precisa cumprir a carga horária de 800 h/a distribuídas nas quatro séries, e em cada série o mínimo de 200 h/a, a serem cumpridas pelos educandos.

A avaliação final em cada ano letivo é realizada após o cumprimento de 100% (cem por cento) da carga horária (200 h/a) estabelecida em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná. Esta dispõe que “[...] a Prática de Formação nesta proposta de currículo possui a carga horária de 800 horas, atendendo a legislação vigente (Del. 010/99 do CEE) ”.

Neste sentido, as diretrizes também orientam sobre a ordem dos estágios a serem realizados, em que “[...] obrigatoriamente os alunos deverão fazer primeiro o estágio com crianças de 0 a 5 anos e, na segunda fase, com crianças de 6 a 10 anos, completando assim todo o ciclo dessa fase da educação” (PARANÁ, 2006, p. 42).

O curso de Formação de Docentes visa assegurar a formação de professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, regulamentado na Lei nº 10.172/01, na qual sinaliza a obrigatoriedade a partir dos 4 anos. Em 1995, a matriz curricular foi reestruturada, passando a oferecer a habilitação em Educação Infantil, obtendo a denominação de Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As práticas pedagógicas, segundo a Proposta Pedagógica para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, são concentradas em eixos:

1ª Série - Os Sentidos e Significados do Trabalho do Professor/educador;

2ª Série - A Pluralidade Cultural, as Diversidades, as Desigualdades e a Educação;

3ª Série - Condicionantes da Infância e da família no Brasil e os Fundamentos da Educação Infantil;

4ª Série - Ações Docentes: Regências.

Na 1ª Série, o objetivo é possibilitar o entendimento sobre o que é o trabalho do professor na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A aproximação com essa realidade é feita por meio de visitas, observações e pequenas pesquisas educacionais (levantamentos e inventários por meio de Fichas de Observações) em instituições de Educação Infantil e Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GUARAPUAVA, 2012, p. 29).

Na 2ª Série, a disciplina de Prática de Formação deverá atuar como eixo integrador colocando os alunos em contato com situações problemas no âmbito de algumas modalidades específicas educacionais como: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, EJA e ONGs que desenvolvam atividades educacionais extraescolares (GUARAPUAVA, 2012, p. 30).

A 3ª Série, com o foco na infância e na família, visa instrumentalizar o futuro professor para analisar como, ao longo da história, configurou-se a fase da “infância”, como se constituiu a “família” e como tudo isso está sendo modificado muito rapidamente nas últimas décadas (GUARAPUAVA, 2012, p. 32).

Na 4ª Série, os alunos iniciam as experiências práticas de ensinar e o Estágio Supervisionado garante a possibilidade ao futuro professor em vivenciar as práticas pedagógicas nas escolas (GUARAPUAVA, 2012, p. 34).

Pode- se observar que através das práticas pedagógicas que envolvem os eixos temáticos, torna-se possível no plano formal abarcar diversas modalidades de ensino, bem como as etapas de educação infantil e anos iniciais. Porém, ao analisar o currículo como um todo percebe-se um grande rol de disciplinas que envolvem a base nacional comum e a disciplinas de formação específica.

As disciplinas que fazem parte da base nacional comum (11 disciplinas) são: Língua Portuguesa e Literatura, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. As disciplinas que possuem a maior carga horária semanal são as de Língua Portuguesa e Literatura e Matemática, enquanto as demais disciplinas, têm em média duas aulas semanais. Todavia, torna se praticamente impossível trabalhar com efetividade todos os conteúdos do ensino médio da base nacional comum em apenas duas aulas semanais. Nesse sentido,

pode-se refletir porque apenas as disciplinas que envolvem a leitura, a escrita e os números, possuem uma carga horária maior?

As disciplinas de formação específica (16 disciplinas) são: Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico, Literatura Infantil, Metodologia do Ensino de Português/Alfabetização, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Arte e Metodologia do Ensino de Educação Física.

Dessa forma, verifica-se que devido ao grande número de disciplinas e complexidade dos conteúdos de cada uma delas torna-se árduo o trabalho efetivo, uma vez que a carga horária de cada disciplina é somente de duas aulas semanais. Portanto verifica-se um grande volume de conteúdos que correm o risco de ser trabalhados apenas superficialmente, sem o seu devido aprofundamento. Nesse sentido cabe-nos questionar: Por que a formação docente é tão fragilizada, e ao mesmo tempo tão fragmentada?

No que concerne às disciplinas que contemplam a formação integral podemos verificar, através da análise das ementas curriculares, que as disciplinas que compreendem os fundamentos sociológicos, históricos, filosóficos e psicológicos da educação resgatam os clássicos da educação e da formação do educador e do aluno como um todo. As demais disciplinas também contemplam conteúdos que contribuem para a formação humana, porém são conteúdos mais voltados para as áreas técnicas de trabalho. Portanto, apreende-se pelo exposto, que esta organização curricular se encontra tão debilitada que ela não consegue nem preparar para o mercado de trabalho, e muito menos proporcionar uma formação integral para o educando.

Em relação às matrizes curriculares para formação de professores, Gomide e Miguel (2009, p. 13) defendem a ideia que:

> [...] uma orientação pedagógica emancipadora, em razão de seu vínculo com pressupostos teórico-metodológicos respaldados na concepção materialista histórica dialética, que pretende explicar a história das sociedades, a partir da existência material dos homens, nas relações sociais de produção, essencialmente econômicas e técnicas. Enriquece a proposta a definição de

> princípios pedagógicos que devem direcionar o processo de formação inicial dos professores na atualidade, no Estado do Paraná. São eles: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar.

Ocorre que no plano formal das políticas públicas, nas diretrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos, pode-se verificar que as disciplinas contemplam uma formação humana. Porém, na materialidade que nos é apresentada e devido a inúmeras deficiências, dentre elas, um rol de disciplinas limitadas por carga horária e conteúdo, a formação integral distancia-se da formação real. Pode-se observar que no plano das políticas neoliberais o objetivo não é a formação integral, e sim uma formação básica somente para preparo de mão de obra barata. Porém, até mesmo essa formação encontra-se fragilizada.

Cumpre salientar que a concepção de avaliação no PPP deve ser democrática na medida em que não se torne um processo de exclusão para a classe trabalhadora. Ela deve ser diagnóstica para contemplar uma formação humana emancipatória, ou seja,

> [...] a Avaliação é um componente do cotidiano escolar, que nas instituições educacionais se traduz na interação aluno-professor-escola, no acompanhamento individual e coletivo, no conhecimento e reconhecimento dos avanços e limites (GUARAPUAVA, 2012, p. 37).

Assim, a avaliação é um processo de formação e de transformação. Por intermédio dessa análise do projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na Modalidade Normal, o referido documento, cumpre um papel de formação humana e também uma formação profissional para o mercado de trabalho.

Porém, essa formação ainda é muito deficiente devido a forma como é feita a integração de ensino médio e profissionalizante. Uma vez que acarreta um grande volume de disciplinas com uma carga horária bem reduzida. Isso deixa lacunas no ensino e aprendizagem de alguns conteúdos, prejudicando tanto a formação da base nacional comum como a formação específica. Ou seja, este futuro docente realmente terá base e fundamentações significativas para ser um bom profissional capacitado em vários âmbitos, como: Educação Infantil, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e Anos Iniciais, já que sua formação foi tão ampla e ao mesmo tempo tão restrita em determinadas áreas do conhecimento?

No Paraná o Curso de Formação de docentes foi de extrema importância, pois,

> [...] até que fossem disseminados os cursos de Pedagogia em nível superior, os cursos de Magistério eram o principal espaço de formação de professores qualificados para a educação inicial de crianças, apesar dos fatores limitantes de uma formação em nível médio (PARANÁ, 2006, p. 17).

Os cursos de Pedagogia em nível superior, disseminados no Brasil na década de 1970, formaram profissionais que também atuavam nos cursos de Magistério. Esses professores levaram para esses cursos as discussões e as pesquisas empreendidas nas faculdades e universidades, enriquecendo ainda mais a formação das professoras primárias (PIMENTA, 1997). Nesse contexto podemos observar que os cursos de Magistério eram essenciais na formação de professores para a educação inicial em detrimento de uma formação em nível superior.

No que concerne às políticas públicas da educação, observa-se que somente a partir de 1996 com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, ocorreram reformas curriculares significativas em todo âmbito educacional. Porém, ressalta-se que toda essa reformulação se deu por influência dos financiamentos dos organismos internacionais visando um crescimento quantitativo que atende prioritariamente as demandas do capital.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares do Paraná demonstram que houve um aumento na oferta do Curso de Formação de Docentes a partir de 2004. As Diretrizes apontam que,

> Em 2004, além dos 14 colégios que permaneceram com o curso de Formação de Docentes, a SEED/DEP autorizou o funcionamento de mais 31 novos cursos, que tiveram como proposta esta primeira versão. Em 2005, mais 41 instituições da rede estadual foram autorizadas, totalizando 86 Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2006, mais 27 Colégios foram autorizados a implantar o Curso de Formação de Docentes – Normal, totalizando hoje 113 colégios que ofertam o curso na rede pública do Estado (PARANÁ, 2006, p. 11).

As mudanças na forma de organização do trabalho sempre afetaram significativamente a organização da base curricular da educação, principalmente no que se refere ao âmbito da formação profissional.

CONSIDERAÇOES FINAIS

O estudo realizado partiu da problemática de verificar se o ensino médio profissionalizante para a formação de docentes possibilita uma formação politécnica aos alunos. Dessa forma, a pesquisa objetivou a análise e definição dos conceitos de politecnia e polivalência, possibilitou uma análise histórica da política educacional para o ensino médio profissionalizante e dos determinantes políticos e econômicos que as direcionam no Brasil. Para tanto, verificou-se também que as demandas do capital não objetivam uma formação humana, integral, politécnica, mas sim uma formação básica, polivalente, voltada prioritariamente para o mercado de trabalho.

Em contrapartida, pudemos observar certo avanço no que diz respeito às políticas públicas educacionais, porque embora seu foco seja a formação para o mundo do trabalho, há uma ampliação da universalização da educação se comparada há algumas décadas anteriores. O Curso de Formação de Docentes ainda enfrenta pressões de políticas contraditórias, em que alguns momentos se direcionam no sentido do encerramento do curso, e em outros pela sua continuidade.

Dentro da lógica do capital sabemos que as condições e as políticas capitalistas imperam e impedem uma formação integral, e que o Curso de Formação de Docentes configura-se como medida compensatória para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Porém, sabemos que é um espaço de luta de classes, de superação do dualismo, em que cabe pensar em uma formação para além da ótica do capital, ou seja, uma formação politécnica de fato.

Neste sentido, verificamos que as políticas educacionais não emanam diretamente do Estado, elas estão pautadas em políticas advindas dos organismos internacionais, ou seja, de instituições financeiras que manejam operações de créditos, financiamentos e investimentos que envolvem dinheiro público ou privado. Os organismos internacionais provocam as reformas do Estado e a consequente política educacional.

Dessa forma, verificamos as influências dos organismos internacionais na constituição das políticas educacionais brasileiras. Em termos educacionais o Banco Mundial elaborou diretrizes para eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do Estado, o

estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta da educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Inicia-se aí um processo de empresariamento da educação.

Desse modo, no que tange aos documentos norteadores, eles se fazem de suma importância, por revelarem princípios e projetos importantes para a realização do curso. O PPP do colégio expressa uma formação crítica, integral, omnilateral, porém, evidenciamos que ele apresenta sérias lacunas e que uma nova reorganização se faz de suma importância e urgência.

Um aspecto importante foi a integração do curso do Ensino Médio ao curso profissionalizante, o que permite não só a formação de base comum, como também uma formação para o mundo do trabalho, ainda que com suas deficiências. O estudo demonstra a necessidade de se pensar em uma nova organização dos Cursos de Formação de Docentes, em que integrado ao Ensino Médio, possam oferecer aos alunos uma formação humana que possibilite ao futuro docente uma emancipação política e social efetivamente, bem como uma compreensão crítica de sua realidade.

Neste sentido, isso se faz de suma importância, pois o futuro docente poderá apenas reproduzir tecnicamente tudo o que aprendeu, ou poderá ser um agente consciente de sua realidade e ainda um profissional que possibilite também essa formação humana para seus aprendizes.

No entanto cumpre salientar que devido ao período que a pesquisa foi concretizada, não realizamos a análise da Base Nacional Comum Curricular, documento agora vigente e que vem novamente redirecionar os cursos técnicos. Todavia, o documento acima referido, demanda uma posterior pesquisa e continuidade do processo de formação acadêmica.

Portanto, mesmo que o capitalismo tente alienar e até mesmo moldar o homem, como sujeito histórico que é, tem a capacidade de produzir e até mesmo de constituir o modo de produção, nesse sentido, o homem é capaz de transformar e criar novos processos de reflexão, de mudanças e embates, de lutar por uma educação plena, integral, que humaniza da forma mais profunda e densa, ou seja, a formação omnilateral. Essa é a educação que almejamos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASE, L. de., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BAUER, Carlos. O Capitalismo Monopolista no Brasil. In: BAUER, Carlos. **A natureza Autoritária do Estado No Brasil Contemporâneo, Elementos de História e Questionamentos Políticos.** São Paulo: José Luis e Rosa Sundermann; 2012. p. 31 – 38.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96, 20 dez.** 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 1999. Seção 1, p. 229.

_____. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abril,1997. Seção 1, p. 007760.

_____. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, 23 julho, 2004.

BRUNO, Lúcia. Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação. In: HIDALGO, Ângela; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. (Orgs.) **Educação e Estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e Seus Impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a Politecnia, e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf>. Acessado em 30/10/2016.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? (Tradução Mônica Corullón). In: TOMMASE, L. de., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 15 de outubro de 2017.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASE, L. de., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTES, V. Desigualdades, assimetrias e adesão subalterna –interrogações urgentes sobre Estados e o papel do Banco Mundial. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Orgs.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. R. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 01 de Outubro de 2016.

GOMIDE, A. G. V.; MIGUEL, M. E. B. Curso Normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARAPUAVA. **Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, Modalidade Normal.** Disponível em <http://www.grpvisconde.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>. Acessado em 22/04/2016.

JAEGER, W. **Paideia: A Formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020:** superando a década perdida. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11>. Acessado em 30/10/2016.

_____.**Ensino de 2.º Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHIAVELLI, N. **O Príncipe**. Tradução Equipe Escala de tradutores, coordenada por Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** [1818-1883]. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: La fonte, 2012.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Orgs). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAZZEO, Antonio Carlos. A burguesia após 1945. In: MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e Capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática; 1995. P. 35-43.

MÉZSÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Das "lógicas do Estado" as "Lógicas da Sociedade Civil": Estado e "terceiro setor" em questão.** In. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, C. As origens da articulação entre filosofia e educação matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga. In: LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais.** (Orgs.). 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. **A dominação globalizada:** estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>. Acessado em 10/09/2017

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Orgs.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PERONI, Vera. A Relação do Público/Privado e a Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. 128p.

_____. **Política Educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M. (Orgs). **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

SAES, D. A. M. Democracia Representativa e Democracia Participativa. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Orgs.) **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

SANFELICE, J. L. A Problemática do Público e do Privado na História da Educação do Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M; SILVA, T. M. T. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira**: **Concepções e Práticas Educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. (Coleção Memória da Educação). p. 177-185.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In

FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R., FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____.**Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.**3 ed. Campinas, SP: Autores Associados , 2008.

_____.**Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

_____.**O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SEED. **Proposta Pedagógica Curricular no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_formacao_docentes.pdf>. Acessado em 09/11/2016.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, N. L. **A Paideia Grega como contribuição para a realização da justiça através de uma educação para a cidadania e os direitos humanos**. In Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza - CE, 2010.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASE, L. de., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SODRÉ, Nelson Werneck. Modos de Produção no Brasil. In: LAPA, José Roberto do Amaral (Orgs.). **Modos de Produção e Realidade Brasileira**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1980.

TOMMASI L. de., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas Críticas”. In: MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas. SP: Papirus, 2004.

VILAS, C. M. O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.) **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.