

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO E “PÓS-MODERNIDADE REACIONÁRIA”: A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA E OS CONTEXTOS ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA ESCOLA PÚBLICA

GLOBAL CAPITALISM, NEOLIBERALISM, AND “REACTIONARY POSTMODERNITY”: EDUCATION AS A COMMODITY AND THE CURRENT CONTEXTS IN TEACHER EDUCATION FOR PUBLIC SCHOOLS

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO Y “POSMODERNIDAD REACCIONARIA”: EDUCACIÓN COMO MERCANCÍA Y LOS CONTEXTOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS PÚBLICAS

Julio Emilio Diniz Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>

Resumo: Este artigo analisa muito brevemente três contextos atuais em que se dá a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária” a fim de compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no país, bem como as políticas docentes aprovadas nos últimos anos – com foco na BNC-Formação. Consequentemente, a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil acontece hoje, principalmente, em instituições de ensino superior não-universitárias, privadas com fins lucrativos, em cursos noturnos e, progressivamente, a distância – o que compromete bastante a qualidade da formação das/os profissionais que trabalharão nessas escolas.

Palavras-chave: Formação de professores. Globalizações. Neoliberalismo. “Pós-modernidade reacionária”. Privatização. Escola pública.

Abstract: This article briefly analyzes three current contexts in which teacher education for public schools takes place in Brazil: global capitalism, neoliberalism, and what Paulo Freire called “reactionary post-modernity” in order to understand the accelerated rhythms of privatization in education in Brazil, mainly, in both higher education and teacher education, as well as the teaching policies approved in recent years in this country – focusing upon “BCN-Formação”. Consequently, teacher education for public schools in Brazil takes places today, mainly, in private for-profit non-university higher education institutions, in teacher education programs

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Doutor (Ph.D.) em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela University of Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos.

Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária”...

developed in the evening and, progressively, online, which affects the quality of teacher education for those who will teach at these schools.

Keywords: Teacher Education. Globalizations. Neoliberalism. “Reactionary Postmodernity”. Privatization. Public School.

Resumen: Este artículo analiza brevemente tres contextos actuales en que se desarrolla la formación del profesorado para las escuelas públicas en Brasil: el capitalismo global, el neoliberalismo y lo que Paulo Freire denominó “posmodernidad reaccionaria” para comprender los ritmos de privatización acelerada de la educación en ese país y, más específicamente, de la educación superior y de la formación docente, así como las políticas docentes aprobadas en los últimos años, con foco en la “BNC-Formação”. En consecuencia, la formación de maestros y de profesores para las escuelas públicas en Brasil se lleva a cabo hoy, principalmente, en instituciones de educación superior no universitarias, privadas con fines de lucro, en cursos nocturnos y, progresivamente, a distancia, lo que compromete la calidad de la formación de los profesionales que trabajarán en estas escuelas.

Palabras clave: Formación docente. Globalizaciones. Neoliberalismo. “Postmodernidad reaccionaria”. Privatización. Escuela pública.

*Os homens [sic] fazem sua própria história,
mas não da forma como desejam;
eles não a fazem em circunstâncias escolhidas por eles mesmos,
mas sob circunstâncias diretamente encontradas,
dadas e transmitidas pelo passado.*
Karl Marx (1852)²

Neste artigo, discutirei muito brevemente três contextos atuais em que acontece a formação de professoras/es³ para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária”. Estas são temáticas altamente complexas e uma discussão exaustiva delas ultrapassaria em muito os objetivos deste texto. Dessa maneira, o propósito deste artigo é analisar brevemente essas três conjunturas atuais a fim de compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no Brasil, bem como as políticas docentes⁴ nesse país nos últimos anos – com foco na aprovação da BNC-Formação, em 2019.

2 Marx, Karl (1963). **The 18th Brumaire of Louis Bonaparte**. New York: International Publishers, p. 15.

3 Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que me referir às/aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es.

4 As “políticas docentes” são formadas pelo conjunto de políticas educacionais voltadas especificamente às/aos professoras/es. Segundo GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011), elas são “políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria

CAPITALISMO GLOBAL, NEOLIBERALISMO E “PÓS-MODERNIDADE REACIONÁRIA”

“Globalizações”

Muitos estudiosos de diversas áreas acadêmicas de todo o mundo discutem, há algum tempo, fenômenos associados à globalização e seus impactos sobre diferentes setores da sociedade. Intelectuais como Anthony Giddens, Boaventura Sousa Santos, Eric Hobsbawm, Manuel Castells, Naomi Klein, Paul Hirst, Stuart Hall, William Robinson e muitos outros, ao assumirem posições políticas distintas nesse debate, contribuem para a análise desses fenômenos altamente complexos. De fato, “[a] globalização tem muitas caras” (STROMQUIST e MONKMAN, 2000, p. 4). Embora ela seja tradicionalmente discutida apenas por meio das lentes da economia, alguns acadêmicos também abordam as dimensões sociais, políticas e culturais da globalização.

Ao analisar não apenas as questões econômicas, mas também os aspectos políticos e ideológicos da globalização, McLaren (2000) prefere conceber esse fenômeno como a dominação capitalista em escala global. Com base nas ideias de William Robinson, ele afirma que, em termos políticos e ideológicos, a globalização tem sido principalmente entendida como “capitalismo global”. Isso parece corroborar com aquilo que previu Karl Marx e Friedrich Engels, em 1848, quando eles escreveram a primeira edição de “O Manifesto Comunista”. Eles afirmaram: “A burguesia tem necessidade de expandir constantemente o mercado para seus produtos por toda a superfície do globo. Eles devem ir para todos os lugares, estar em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares” (MARX e ENGELS, 1964, p. 63).

Embora reconheça que a globalização dos mercados financeiros é algo bastante real, Pierre Bourdieu defende a ideia de que “a globalização é acima de tudo um mito para a busca de uma justificativa” (1998, p. 34). Assim, para o autor, a globalização “é um mito, no sentido mais forte da palavra, um discurso poderoso para justificar estratégias patronais para explorar os trabalhadores de forma mais eficiente (baixos salários, sem benefícios, trabalho flexível, o que significa trabalhar no período noturno, nos finais de semana, em horários irregulares)” (*ibid*, p. 34). “É a principal arma na batalha contra as conquistas do estado de bem-estar”, escreveu o sociólogo francês (*ibid*, p. 34)⁵.

McLaren analisa, então, as lógicas por trás de uma ideologia tão poderosa. Ele critica a “lógica culturalista” na conceituação da globalização que reduz seu significado a uma “padronização de *commodities*”, ou seja, “[a]s mesmas roupas de grife que aparecem nos

do desempenho escolar dos alunos. (...) Da mesma maneira, as políticas docentes são relacionadas às demais políticas públicas educacionais e, em especial, às políticas de financiamento da educação” (p. 11-12).

5 Para uma discussão mais completa sobre os efeitos das mudanças conservadoras no estado de bem-estar social ver também Clarke e Newman (1997).

mesmos *shopping centers* em todo o mundo” (McLAREN e FARAHMANDPUR, 2001, p. 136). De acordo com McLaren, a globalização é “intrinsecamente ligada à política do neoliberalismo” (*ibid*, p. 137). Em resumo, ele afirma que “o conceito de globalização precisa ser reformulado para que se conceda aos temas históricos ou aos atores o potencial de desafiar a hegemonia do capital internacional na defesa da justiça, da solidariedade e da classe trabalhadora” (*ibid*, p. 137).

Embora as críticas de Peter McLaren à globalização capitalista sejam cruciais, acho que a posição dele não considera plenamente a complexidade de potenciais “globalizações”. Na minha opinião, é fundamental discutir, por meio de análises críticas, as “globalizações”, no plural, ou seja, as características e potencialidades de movimentos contra-hegemônicos, ao mesmo tempo que desenvolvemos ações concretas locais e globais, em vez de simplesmente convocar as/os professoras/es para lutarem contra a “globalização”, como McLaren sugeriu em seu texto.

Boaventura Sousa Santos, fundamentado no conceito de “hegemonia” de Gramsci, afirma que “não há estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações, e devemos usar esse termo apenas no plural” (SANTOS, 1997, p. 3). Uma vez que a globalização é um conjunto complexo de fenômenos, é preciso especificar, portanto, o que entendemos por “globalização”. Segundo Stromquist e Monkman (2000), “a globalização parece introduzir tendências homogeneizantes, mas também abre espaços para novas identidades e a contestação de valores e normas estabelecidas, muito prejudiciais para a realização da verdadeira justiça social” (p. 21).

Não há globalização sem localização. Nada é global no início, ou, em outras palavras, nada é originalmente global. Enquanto isso, a localização não é apenas local, mas também global. Santos descreve a complexidade da interrelação entre o local e o global: “Ainda que aparentemente monolítico, esse processo não combina situações e condições altamente diferenciadas e, por isto, não pode ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de tempo, de espaço e de mobilidade” (SANTOS, 1997, p. 4).

Santos sugere diferentes modos de produção da globalização que dão origem a formas distintas de globalização. A primeira, chamada de “localismo globalizado”, “consiste no processo pelo qual um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” (1997, p. 4). Como exemplos temos a globalização do *fast food* americano ou a transformação do inglês em uma língua mundial. O segundo modo é o chamado “globalismo localizado” que se refere ao impacto das práticas e imperativos transnacionais nas condições locais que são reestruturadas para responder às realidades globais. O desmatamento e a destruição maciça dos recursos naturais para pagar a dívida externa e a etnicização do local de trabalho são considerados por Santos como exemplos de “globalismo localizado”. Em terceiro lugar, temos o “cosmopolitanismo” que também poderia ser chamado de globalização dos estados-nação, das regiões, das classes e dos grupos sociais subordinados ou, simples-

mente, a globalização dos pobres e oprimidos. As atividades cosmopolitas incluem, entre outros, o movimento transnacional por equidade de gênero e as lutas globais dos grupos ambientalistas.

É importante notar que o primeiro e o segundo modos são formas hegemônicas de globalização, enquanto o terceiro é um exemplo de uma forma contra-hegemônica de globalização. Como indicado por Santos, “os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo [...] mostram que o que chamamos de globalização é na verdade um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças” (*ibid*, p. 5). Assim, uma das questões mais importantes nesta discussão tem sido a distinção entre a “globalização hegemônica” e a “globalização contra-hegemônica” ou entre a globalização “de cima para baixo” *versus* a globalização “de baixo para cima”. Por um lado, como Santos aponta, “os processos hegemônicos de globalização provocam a intensificação da exclusão social e da marginalização de grandes massas da população em todo o mundo” (1998, p. 461). Por outro lado, contra esses processos hegemônicos de globalização, existem comunidades e movimentos populares que tentam combater a exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática, para a construção da vida em comunidade e por alternativas às formas dominantes de desenvolvimento e conhecimento.

De acordo com Santos (1998), os modelos contra-hegemônicos ocorrem na zona rural, bem como em ambientes urbanos e envolvem as pessoas comuns. Em geral, eles são pouco conhecidos porque não falam a língua da globalização hegemônica. Tornaram-se mais evidentes após o colapso dos modelos de transformação social de grande escala. Os direitos à terra, à infra-estrutura urbana, à água potável, os direitos trabalhistas, a equidade de gênero, a auto-determinação dos povos, a biodiversidade e a justiça social são algumas das preocupações da globalização contra-hegemônica. Esses movimentos têm uma grande variedade de relações com o estado – desde relação nenhuma a relações complementares ou de confronto.

Como será discutido no próximo item, a globalização hegemônica, também chamada de “capitalismo global”, está fortemente ligada à ideologia neoliberal de livre mercado que foi imposta em todo o mundo por meio de instituições poderosas como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), o que fez aumentar a disparidade entre ricos e pobres, entre os e dentro dos países de todo o mundo.

O neoliberalismo

Embora o termo “neoliberalismo” tenha sido amplamente utilizado na América Latina a partir do momento que o “Consenso de Washington” foi apresentado pela primeira vez pelo Banco Mundial, em 1989, como “a fórmula” para promover o crescimento econômico da região, a ideologia em si não é nova. As principais “proposições” apresentadas no do-

cumento original do “Consenso de Washington” foram: privatização de empresas estatais; desregulamentação; abertura do mercado ao investimento estrangeiro direto; liberalização do comércio; reforma tributária; disciplina fiscal; e a defesa dos direitos de propriedade (WILLIAMSON, 1990). Como se sabe, o referencial teórico de uma das versões mais recentes da ideologia neoliberal vem de um grupo de economistas conservadores que se apoiaram nas ideias do Professor Milton Friedman, da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia em 1976. Esse grupo ficou conhecido como os “*Chicago Boys*”. Essa ideologia foi posta em prática durante o regime autoritário de Augusto Pinochet, no Chile, durante os anos 1970 e 1980, e também inspirou outras administrações conservadoras, como a de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e a de Ronald Reagan, nos EUA, durante os anos 1980, e a de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, na década de 1990.

Como Noam Chomsky nos lembrou: “O neoliberalismo é secular e seus efeitos não devem ser desconhecidos” (2000, p. 155). Chomsky cita o historiador econômico Paul Bairoch que aponta que o liberalismo econômico no século XIX serviu como um elemento importante que explica o atraso na chamada industrialização do Terceiro Mundo ou mesmo a sua “desindustrialização”. Além disso, referindo-se ao passado mais recente, Chomsky cita também a influência nociva do FMI na América Latina – o que ele chamou de “a versão de 1950 do ‘Consenso de Washington’ de hoje” (2000, p. 155).

Michael Apple parece concordar que o neoliberalismo não é uma ideologia nova. Apple analisou em seu livro, *Educating the “right” way*, a política de restauração conservadora na educação dos Estados Unidos, no início dos anos 2000. Ele sugeriu que os quatro grupos conservadores – neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários, e a nova classe média – formavam uma aliança complexa e, por vezes, contraditória para estabelecer e desenvolver, naquele período, uma agenda educacional bastante reacionária nos EUA. Segundo o autor, os neoliberais, o elemento mais poderoso nessa aliança conservadora, estavam “profundamente comprometidos com os mercados” e com “a ideia da liberdade como ‘escolha individual’ [...] para fortemente apoiar e promover a mercantilização e privatização da educação” (2001, p. 11). Ele apontou, em seu livro, as diferenças entre o neoliberalismo e o liberalismo clássico. Apple escreveu: “Enquanto a característica definidora do neoliberalismo é em grande parte baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico, em particular, do liberalismo clássico econômico, existem diferenças cruciais entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo”⁶ (*ibid*, p. 71-72.).

O que é o neoliberalismo, então? Quais são os seus princípios? A ideologia neoliberal defende que, para as empresas maximizarem seus lucros e serem capazes de competir globalmente, a economia deve ser regulada exclusivamente pelo mercado. Como Apple (2001) escreveu: “Para os neoliberais, o mundo, em essência, é um grande supermercado” (p. 39). Conseqüentemente, a regra do mercado é caracterizada por um mínimo de inter-

6 Ele cita Mark Olssen que detalha as principais diferenças entre o neoliberalismo e do liberalismo clássico (ver APPLE, 2001).

venção do estado e “desregulamentação”. Expressões como “ideologia de livre mercado” e “estado mínimo” são, muitas vezes, ligadas ao neoliberalismo. Apple enfatiza que o neoliberalismo “representa uma abordagem poderosa para a governança econômica. É extraordinariamente estatista na orientação, com o estado controlando ‘à distância’ e empregando instrumentos políticos e de legislação para criar e proteger as estruturas de controle do mercado em vez de simplesmente ‘liberá-lo’” (2003, p. 11).

A privatização de todas as empresas públicas e estatais é outro princípio da ideologia neoliberal. Consequentemente, para atingir seu objetivo, o neoliberalismo tenta difundir a seguinte ideia: “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim” (2003, p. 38). Em suma, Apple, ao citar Robert McChesney, afirma que “o neoliberalismo é, em essência, ‘o capitalismo sem luvas’” (*ibid*, p. 18).

Pierre Bourdieu argumenta que “a força da ideologia neoliberal é baseada em uma espécie de neodarwinismo social”, isto é, o neoliberalismo valoriza tanto a lógica da competição como “a ideologia da competência” em nossas sociedades. Em termos da concorrência para se conseguir trabalho, por exemplo, Bourdieu afirma que “tende a gerar uma luta de todos contra todos, que destrói todos os valores de solidariedade e humanidade e, às vezes, gera violência” (1998, p. 84). Bourdieu cita “a individualização dos salários e carreiras com base no desempenho individual e consequente atomização dos trabalhadores” como um exemplo do que ele chama de “ideologia da competência” (1998, p. 96). O autor insiste que o programa neoliberal destrói “as referências coletivas e a solidariedade” (*ibid*, p. 98). A ideologia neoliberal também tenta impor alguns conceitos tais como o de “democracia” e o de “cidadania” e fazer das suas definições as únicas possíveis e aceitáveis. Para os neoliberais, concebe-se a “democracia” como aquilo que Chomsky (1997) chama de “democracia de mercado” – uma “forma de democracia de cima para baixo” que atende aos interesses do mercado “com o povo reduzido ao papel de ‘espectador’, não participando na arena de tomada de decisões” (CHOMSKY, 2000, p. 142).

Martin Carnoy, no prefácio de um dos livros de Paulo Freire, levanta a seguinte questão: “O capital globalizado é tão poderoso que o estado estaria fadado a aceitar a agenda neoliberal?” Segundo ele, Freire responderia enfaticamente: “Não!” (FREIRE, 1997, p. 13). Na visão de Freire (1996), o neoliberalismo produziu um discurso pragmático que fala de “uma nova história sem classes sociais, sem lutas, sem ideologias, sem esquerda e sem direita” (p. 114). Ele chama esse discurso altamente ideológico de “pós-modernidade reacionária”.

A “pós-modernidade reacionária”

Segundo Paulo Freire, a “pós-modernidade reacionária”, ao anunciar o fim das ideologias e o surgimento de uma nova história, sem classes sociais, portanto, sem interesses antagônicos, sem luta de classes, defende “o fim dos sonhos, das utopias ou da luta por

justiça social” (1996, p. 84). Obviamente, Freire critica essa visão fatalista e triunfalista do “fim da história” que proclama que não há futuro para além do capitalismo. Após o Muro de Berlim cair em 1989, Francis Fukuyama, professor da Universidade Johns Hopkins, prematuramente e ingenuamente anunciou o “fim da história”. Ele escreveu: “O que estamos testemunhando não é apenas o fim da Guerra Fria ou a passagem de um período particular da história do pós-guerra, mas o fim da história como tal: isto é, o ponto final da evolução ideológica da humanidade e a universalização da democracia liberal ocidental como a forma final de governo” (FUKUYAMA, 1989, p. 4). Chomsky criticou fortemente essa ideia afirmando que este é “[o] mesmo ‘fim da história’ [que] foi confiantemente proclamado muitas vezes no passado, sempre de forma errada” (2000, p. 166). Freire (1996) acrescentou: “O que precisamos fazer agora, de acordo com esta astuta ideologia, é concentrar-se na produção, sem qualquer preocupação com o que nós produzimos; a quem beneficia ou a quem prejudica” (p. 84).

Pierre Bourdieu parece concordar com as críticas de Freire e também questiona o que ele chama de “uma versão supostamente pós-moderna [...] da ideologia do fim da ideologia” (1998, p. 42). Ele afirma que a visão neoliberal “conseguiu apresentar-se como auto-evidente [...] de que não há alternativa”. A ex-primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher, era conhecida por justificar seu programa neoliberal com a sigla “TINA” para dizer “*There Is No Alternative*” [“Não há alternativa” (ao capitalismo)]. Conseqüentemente, “o neoliberalismo passa a ser visto como algo inevitável” (*ibid*, p. 29). Bourdieu explica o seu ponto de vista:

Um conjunto de pressupostos impõe-se como auto-evidente: aceita-se como verdade que a produtividade e a competitividade são o objetivo final e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas. Ou ainda, um pressuposto que é a base de todos: a separação radical entre o econômico e o social (*ibid*, p. 30-31).

De acordo com Bourdieu, outro pressuposto importante da ideologia neoliberal é o discurso. Ele sugere que “há um jogo com as conotações e as associações de palavras como flexibilidade, *souplesse*, desregulamentação, o que levaria as pessoas a pensarem que a mensagem neoliberal é uma mensagem universalista da libertação” (*ibid*, p. 31).

Freire responde aos neoliberais que proclamam o fim das ideologias, bem como o fim das classes sociais e da luta de classes, afirmando que é “só é possível destruir ideologias ideologicamente” (FREIRE, 1996, p. 188). Ele argumenta que “[a]s ideologias de esquerda e de direita ainda estão bastante vivas, mas é necessário que os direitistas defendam que as ideologias já não existem, de modo a aumentar o poder da direita” (*ibid*, p. 84). Freire também responde ao discurso pragmático neoliberal que alega não existir futuro para além capitalismo. Ele escreveu:

O triunfo do capitalismo e a proclamação do fim do socialismo, na verdade, apenas reforça, de um lado, a perversidade do capitalismo e, de outro, mantém vivo o sonho socialista, se ele for purificado, com sacrifício e dor, de sua distorção autoritária. Assim, reafirma-se a dependência necessária entre socialismo e democracia, à luz do fracasso do socialismo autoritário e do mal intrínseco do capitalismo, que é insensível para o sofrimento das maiorias exploradas (*ibid*, p. 136-137).

Freire (1996) também afirma que “o sonho das maiorias populares, hoje, é o socialismo como a marca da democracia popular. O ponto fundamental não é acabar com a democracia, mas aperfeiçoá-la; e ter não o capitalismo, mas sim o socialismo, como sua inspiração” (p. 137). Finalmente, ele insiste que “[f]orjar a unidade entre democracia e socialismo é o desafio que nos inspira [...]. O futuro é um problema, uma possibilidade; ele não é inexorável” (p. 137).

Em consonância com as posições assumidas por Paulo Freire nesse debate, “THEMBA” é um contra-slogan que foi cunhado na África do Sul para dizer “*There Must Be an Alternative*” [“Deve haver uma alternativa” (ao capitalismo)]. Em zulu, a palavra “themba” significa **esperança**.

Portanto, baseando-se na concepção dialética e não-mecanicista da história assumida por Paulo Freire que, por sua vez, é fortemente influenciada pela visão de Karl Marx, embora o capitalismo global, a ideologia neoliberal, e a “pós-modernidade reacionária” tentem destruir nossas utopias e nossa capacidade de sonhar, modelos críticos de formação de professoras/es (ver DINIZ-PEREIRA, 2007; 2008; 2014; DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2019) oferecem possibilidades para que o sonho de que “um outro mundo é possível”⁷ ainda esteja bastante vivo! Para Freire, ser utópico “não é ser apenas idealista ou pouco prático, mas sim praticar o ato de ‘denunciar e anunciar’”, isto é, “uma prática dialógica em que [os líderes e os oprimidos] juntos, no ato de analisar uma realidade desumanizadora, denunciam tal realidade ao mesmo tempo em que anunciam a sua transformação em nome da libertação do homem [sic]” (1985, p. 57).

“Um negócio chamado educação”

“Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade” é o título de um livro publicado, em 2004, pelo Professor Jarbas Santos Viera da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nele, o autor denuncia a privatização da educação por meio da adoção de políticas neoliberais no Brasil, a partir dos anos 1990, e as consequências para a

7 “Um outro mundo é possível” é o lema do Fórum Social Mundial (FSM), que tem sido realizado desde 2001, em cidades do chamado “Terceiro Mundo” como Porto Alegre e Belém (Brasil), Mumbai (Índia), Caracas (Venezuela), Barmako (Mali), Karachi (Paquistão), Nairobi (Quênia) e Dakar (Senegal). O FSM, ao mesmo tempo em que se opõe explicitamente ao neoliberalismo e a um mundo dominado pelo capital, procura construir uma aliança global contra-hegemônica entre grupos e movimentos progressistas da sociedade civil de todo o mundo.

precarização do trabalho docente e para a construção das identidades das/os professoras/es.

Como se sabe, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, GATS), assinado pelos países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global. A assinatura desse documento aguçou o apetite de grupos econômicos por investimentos lucrativos e rentáveis na área da educação e, mais especificamente, no ensino superior e na formação de professoras/es⁸.

Segundo Oliveira (2009, p. 752), em escala mundial, “o setor de educação internacional movimentou, anualmente, US\$ 2,2 trilhões”. No Brasil, “estima-se que o ensino privado movimentou, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB” (*ibid*, p. 752). Ainda de acordo com esse autor, “de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período” (*ibid*, p. 752). Ao analisar esses e outros dados apresentados em seu artigo, o autor chega à seguinte conclusão:

Em vista disso, coloca-se a questão: a educação transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria, apresentada em Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital. À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria (OLIVIERA, 2009, p. 753).

Essas e várias outras transações – como as apresentadas por Oliveira (2009) em seu artigo – revelam, nas palavras desse autor, “o ritmo da expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores” (p. 751).

Outro “mercado” (sic) dentro do ensino superior que cresceu exponencialmente no Brasil, nos últimos anos, foi o da educação a distância (EaD). A taxa de crescimento da EaD no Brasil, concentrada principalmente nas IES privadas – que correspondiam em 2018 a 88,2% do total (BRASIL; INEP, 2019) –, foi de impressionantes 808% entre 2002 e 2007. As matrículas nessa modalidade de ensino passaram de 31.712, em 2002, para 838.125, em 2009. Em 2018, a porcentagem de matrículas em cursos de licenciatura a distância atingiu 50,2% do total de matrículas em cursos de formação de professoras/es (BRASIL; INEP, 2019). Isto, segundo Giolo (2008), representou um “crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação a distância” e derivou “especialmente do investi-

8 Para uma discussão sobre a privatização do ensino superior no Chile, sugiro a leitura do livro de María Olivia Mönckeberg (MÖNCKEBERG, 2005). Para uma análise sobre os efeitos das ideias neoliberais e das políticas de mercado na educação estadunidense em geral e, mais especificamente, na formação de professores, recomendo a leitura do livro do Professor Kenneth Zeichner, recentemente publicado no Brasil (ZEICHNER, 2013).

mento privado na área, que, embora iniciado tardiamente, em curtíssimo tempo, passou a dominar o cenário, primeiro em termos de oferta (cursos) e, depois, em termos de clientela (matrículas)” (p. 1219-1220).

Conforme constatado pelo mesmo autor, a partir de 2002, a iniciativa privada credenciou-se “de forma avassaladora” para a oferta de EaD no Brasil. Ele explica como isso aconteceu:

A iniciativa privada [...] tendo explorado todos os caminhos da educação superior presencial (os cursos de fácil oferta – bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e tendo já experimentado, ali, os limites da demanda, bateu às portas do MEC, solicitando credenciamento para atuar com educação a distância (GIOLO, 2008, p. 1224).

Sécca e Leal (2009) explicitam a lógica empresarial que está por detrás desse grande interesse da iniciativa privada no Brasil pela educação a distância: “a EaD é capaz de proporcionar redução de custos e aumento de capilaridade para as IES, por permitir atingir um número maior de estudantes por docente via a utilização de recursos tecnológicos” (p. 145). Ou seja, a garantia de lucros ainda maiores para os “empresários da educação” aumenta bastante por meio de investimentos na EaD.

Os dados divulgados pelo INEP, em 2013, revelaram que o “típico aluno” da educação a distância era do sexo feminino, cursava **licenciatura** e frequentava uma instituição privada (BRASIL; INEP, 2013).

É inegável que a formação acadêmico-profissional de professoras/es⁹ no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. Não é de se espantar, então, que a maioria das/os professoras/es que ensinam em escolas da educação básica hoje seja formada em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno (GATTI e BARRETO, 2009; SCHEIBE, 2010). Ou seja, “a ampla presença do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada” no Brasil (MONFREDINI et al., 2013).

Em 2011, do total de 30.420 cursos de graduação no Brasil, 7.911, ou seja, 26,0%, eram licenciaturas. E, em relação à 2010, observa-se uma diminuição de 0,1% de cursos de formação de professores no país. Nas licenciaturas, verifica-se, também em 2011 em relação à 2010, um decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais nesses cursos. No caso

9 Proponho a utilização desse termo em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso do termo “formação inicial” pela literatura da área é o fato de que a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura). Portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual discordo), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos – ideia que, obviamente, eu não me oponho a ela (ver DINIZ-PEREIRA, 2008).

de matrículas em cursos a distância, o crescimento observado equivale a 0,8% para as licenciaturas. Em números absolutos, tem-se, em 2011, 429.549 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância – a maior proporção entre os cursos de graduação no país, ou seja, 43,3% (BRASIL; INEP, 2013).

Essa diminuição da oferta de cursos de licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores e o concomitante aumento de matrículas a distância, apesar de ainda pequenos (0,1%, 0,2% e 0,8%, respectivamente), podem indicar uma preocupante tendência no campo: a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professoras/es por cursos de EaD. Gatti e Barreto (2009), em relatório da UNESCO sobre as/os professoras/es do Brasil, já expressavam sua preocupação com “a proliferação de cursos de licenciatura a distância” no país. As autoras deixaram a seguinte pergunta no ar: “a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais?” (p. 51).

Como se sabe, as instituições privadas de ensino superior têm lógicas de funcionamento muito diferentes das universidades públicas. Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professoras/es em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em “determinações rentistas”, na “busca pela rentabilidade” e fundamentadas no discurso da “sustentabilidade financeira” (ver MONFREDINI et al., 2013).

Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de professoras/es nessas instituições tenham duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação à distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro.

Em razão da gravíssima crise do magistério no país (ver, por exemplo, GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011) e para evitar que suas margens de lucro diminuam, as “universidades-empresas” acionam seus setores “de marketing” e “de captação” que atuam juntos para ajudar na “venda de seus produtos”. O primeiro setor é responsável pela produção de materiais de divulgação sobre os cursos e, por meio deles, informam os potenciais candidatos/“clientes” que tais cursos **não** são “apenas de licenciatura” (o que, obviamente, pode parecer pejorativo) e que, com a conclusão desses programas e os respectivos diplomas, podem atuar em outras áreas profissionais que não “apenas o ensino”. A função do setor de “captação” é justamente, de posse desse material, convencer o “aluno-cliente” a fazer/“comprar” tais cursos. Trabalham com a lógica do “aluno-cliente”, segundo a qual, busca-se o menor investimento com o maior retorno possível.

Para finalizar, discutirei brevemente as políticas docentes atuais no Brasil – com foco na Resolução CP/CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – a chamada “BNC-Formação” –,

com a intenção de demonstrar que elas também se alinham com as ideologias neoliberais: as lógicas de mercado e a “logica da competência”.

AS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A BNC-FORMAÇÃO E A “IDEOLOGIA DA COMPETÊNCIA”

Dois anos após o golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista, em 2016, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) reuniu jornalistas, no dia 13 de dezembro de 2018, para anunciar, por intermédio de uma apresentação oral com uso do *PowerPoint*[®], a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Durante essa apresentação, o público presente foi informado que essa Base se sustentaria em três pilares: o conhecimento, a prática e o engajamento. Tem-se a seguir uma transcrição de um texto do Portal do MEC para a divulgação da proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica:

No eixo conhecimento, o professor **deverá dominar** os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor **deve planejar** as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, **competências e habilidades** previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com o seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também **deve participar** da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (grifos meus)¹⁰.

Além da natureza prescritiva do texto, evidenciada por meio da recorrência do uso do verbo “dever”, chama a atenção que, segundo a “proposta” (sic), o professor terá também que se comprometer “com o seu próprio desenvolvimento profissional”! Ou seja, o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como **um direito** da/o trabalhadora/trabalhador da educação, como já defendido em outras publicações (ver, por exemplo, DINIZ-PEREIRA, 2010; 2019).

10 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em 29 de março de 2019.

Ainda durante a apresentação oral dessa “proposta” (sic), assumiu-se explicitamente que o aprendizado dos professores seria orientado por **competências**. De acordo com aquilo que foi divulgado, os futuros professores deverão ser formados com base em competências gerais e competências específicas a serem desenvolvidas em cada um dos três pilares revelados anteriormente. Percebe-se claramente a volta do **discurso das competências**, fortemente presente na Resolução n. 1 de 2002, e que foi duramente criticado, na época, pela literatura especializada em educação e em formação de professores, e que, em razão da resistência da comunidade de educadoras/es brasileiras/os e da mudança do contexto político do país a partir de 2003, felizmente, não chegou a ser efetivamente colocado em prática.

No dia seguinte àquela apresentação aos jornalistas, ou seja, em 14 de dezembro de 2018, o MEC encaminhou ao CNE uma “versão preliminar” de um documento intitulado “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”. Ele divide-se em três partes: “I – Estado da arte da formação de professores”; “II – Visão sistêmica da formação”; “III – Matriz de competências profissionais” (BRASIL, 2018).

Percebe-se nitidamente a adoção acrítica de uma linguagem economicista e em consonância com as lógicas de mercado desde o primeiro parágrafo do documento:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está pautado no **novo capital**: o conhecimento. É ele que **gera e agrega valor** (sic) ao **produto** (sic) e ao serviço, quando articulado a habilidades e valores (BRASIL, 2018, p. 4; grifos meus).

De acordo com esse documento, o objetivo da “proposta” (sic) é “propiciar o início de estudos e de debates para a instituição da base nacional da formação de professores da Educação Básica, **que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência** nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 8; grifos meus). Mais adiante, o texto explicita que: “o referencial básico da proposta, ora apresentada, **objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes** que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério...” (*ibid*, p. 9; grifos meus).

No item II do documento, “Visão sistêmica da formação”, defende-se que: “a formação inicial de professores precisa de novos marcos para o **desenvolvimento de habilidades e competências profissionais** cujos focos seja: **o domínio dos conhecimentos previstos na BNCC**” (*ibid*, p. 31; grifos meus). Além da retórica das habilidades e competências, recorrentemente utilizada ao longo do texto, assume-se uma ideia, a meu ver, completamente simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos pre-

paratórios para implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (a BNCC-Educação Básica).

Para garantir que os cursos de licenciatura realmente trabalhem as habilidades e competências profissionais desejadas, defende-se ainda que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) adeque-se “à nova matriz de competências” sugerida no documento e que ele ainda possa servir como “habilitação à docência”, bem como “parte do ingresso em concursos públicos” (BRASIL, 2018, p. 35). Atrelar componentes do currículo a avaliações sistêmicas como estratégia para que eles sejam realmente implantados pelas instituições de ensino é uma ideia que existe desde a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996, e que, desde então, vem sendo utilizada por governos de diferentes filiações ideológicas.

No item III da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, apresenta-se, então, a chamada “Matriz de competências profissionais”. Segundo o discurso presente nesse documento, o “currículo comprometido com o desenvolvimento de competências constitui hoje um paradigma dominante na educação do Brasil e em muitos outros países” (BRASIL, 2018, p. 41). O documento explicita doze competências gerais – quatro para cada pilar de sustentação da proposta: “conhecimento, prática e engajamento” – a serem desenvolvidas. Também é explicitada, nesse documento, a intenção de atrelar essas chamadas “competências profissionais” às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica):

...a BNCC traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor, que acompanhando as competências já previstas para a educação básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. O aluno, futuro professor, precisa desenvolver tais competências na sua formação para que possa formar seus alunos com os mesmos princípios (BRASIL, 2018, p. 51).

As doze competências gerais da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” se desdobram, cada uma delas, entre quatro a seis novas competências, somando-se um total de 53 competências específicas! Chamam a atenção justamente aquelas competências específicas diretamente atreladas à BNCC:

- 1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidas na BNCC e no currículo;
- 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua;
- 3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 53-55).

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de

2018, depois de encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e emissão de parecer, foi devolvido ao MEC, em 2019, reencaminhado ao CNE, ainda em 2019, e o Parecer CNE/CP N° 22/2019, que analisa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, foi, finalmente, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 7 de novembro de 2019.

É importante registrar que essa tramitação para aprovação do Parecer CNE/CP No 22/2019 aconteceu sem discussão com a sociedade civil organizada. Uma “terceira versão” desse Parecer foi aprovada no dia 18 de setembro de 2019, sem que o CNE tivesse divulgado as duas “versões” anteriores! Essa “terceira versão” foi disponibilizada apenas no mês seguinte, em outubro de 2019, e, em menos de 30 dias após a sua divulgação, o Parecer foi aprovado.

Mesmo assim, ainda em outubro de 2019, houve uma forte reação contrária de entidades nacionais da área de Educação (ANPEd, ANFOPE, CNTE, FORUMDIR...) àquela “terceira versão” do Parecer.

Indiferente à oposição explicitada pelas entidades nacionais da área de Educação, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP N° 2 que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esta Resolução revogou a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. Ou seja, em pouco mais de quatro anos, após a maioria das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) já terem iniciado os processos de reforma de seus respectivos cursos de licenciatura orientados pela Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, revoga-se esta e as IES são, então, simplesmente comunicadas que elas devem iniciar um novo processo de reformulação dos seus respectivos cursos de formação de professores baseado agora em uma outra Resolução: a BNC-Formação. Fica claro, por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis.

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo MEC, foi o texto-base para a redação do Parecer CNE/CP N° 22/2019 e da Resolução CNE/CP N° 2. Nesta Resolução, um documento de nove capítulos e trinta artigos, a palavra “competência” foi utilizada 51 vezes! Além disso, vários artigos e incisos dessa Resolução (como, por exemplo, os Artigos 2, 3, 8 Incisos II e IV) assumem explicitamente que as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos estão em sintonia com aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). Ou seja, as licenciaturas transformam-se, de

maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência.

Não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que eu fiz, neste artigo, foi analisar muito rapidamente três contextos atuais em que se dá a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária” para compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no país, bem como as políticas docentes aprovadas nos últimos anos – com foco na BNC-Formação. Esta última baseada na chamada “ideologia da competência” que, como vimos, está fortemente alinhada às políticas neoliberais.

Em um contexto em que o capitalismo global concebe o mundo como “um grande supermercado” em que tudo – inclusive a educação – deve se transformar em *commodity* (mercadoria) a fim de ser comercializado e que as pessoas, as/os cidadãs/cidadãos são concebidas/os apenas como consumidoras/es, testemunha-se a privatização avassaladora da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no Brasil.

Vimos que, hoje, mais da metade das matrículas nas licenciaturas em nosso país concentra-se em cursos de formação de professoras/es a distância – a maioria deles em instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos. Dessa maneira, a formação de professoras/es para as escolas públicas do país acontece atualmente em instituições de ensino superior não-universitárias, privadas com fins lucrativos, em cursos noturnos e, crescentemente, a distância.

Como se sabe, no Brasil, em razão das enormes desigualdades socioeconômicas, as escolas públicas são, em geral, destinadas para os filhos das classes trabalhadoras – os “filhos dos outros”. Assim, teme-se pela qualidade da formação acadêmico-profissional das/os professoras/es que trabalharão nessas escolas e a conseqüente qualidade do ensino oferecido nessas instituições – o que, infelizmente, contribuirá para a reprodução e o aprofundamento dessas desigualdades.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educating the “right” way**. New York and London: Routledge Falmer, 2001.

APPLE, M. W. (Org.). **The State and the politics of knowledge**. New York and London: RoutledgeFalmer, 2003.

BOURDIEU, P. **Acts of resistance: Against the tyranny of the market**. New York: The New Press, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2007** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2018** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018 (mimeogr.).

CHOMSKY, N. **Chomsky on miseducation**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.

CHOMSKY, N. Market democracy in a neoliberal order: Doctrines and reality. **Z Magazine**. November, 1997. Acesso em 29 de Março de 2004, <http://www.chomsky.info/articles/199711--.htm>

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial State**. London: Sage Publishing, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: João Valdir de Souza (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: Júlio Emílio Diniz-Pereira; Kenneth M. Zeichner (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 141-165.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Clarice Traversini, Elda Eggert, Eliane Peres, Iara Bonin. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Verbete “Formação continuada de professores”. In: Dalila Andrade Oliveira; Adriana Cancela Duarte.; Lívia Fraga Vieira. (Org.). **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em 17/04/2011.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: Francisco Imbernón; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-23, 2019.
- FREIRE, P. **The politics of education: Culture, power and liberation**. Westport/London: Bergin & Garvey, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the heart**. New York: Continuum, 1997.
- FREIRE, P. **Letters to Cristina: Reflections on my life and work**. New York/London: Routledge, 1996.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.
- MARX, K. **The 18th Brumaire of Louis Bonaparte**. New York: International Publishers, 1963.
- MARX, K.; ENGELS, F. **The Communist Manifesto**. New York: Washington Square Press, 1964.
- McLAREN, P. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. **Journal of Teacher Education**, vol. 52, n. 2, p. 136-150, 2001.
- MÖNCKEBERG, M. O. **La privatización de las universidades: una historia de dinero, poder e influencias**. Santiago: Copa Rota, 2005.
- MONFREDINI, I. et al. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária”...

SANTOS, B. S. Toward a multicultural conception of human rights. **Zeitschrift für Rechtssoziologie**, vol. 18, n. 1, 1997, p. 1-15.

SANTOS, B. S. Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a redistributive democracy. **Politics and Society**, vol. 26, n. 4, 1998, p. 461–510.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, n. 30, set. 2009. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1943/2/BS203020Analisedosetordeensinosuperior.pdf>. Acesso em 14/11/2015.

STROMQUIST, N. P.; MONKMAN, K. **Globalization and education**: Integration and contestation across cultures. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

WILLIAMSON, J. What Washington means by policy reform. In J. Williamson (Org.). **Latin America adjustment**: How much has happened? Washington, D.C.: Institute for International Economics, 1990.

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