

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS, FORMAÇÃO DOCENTE E IMPACTOS NA ESCOLA

Olinda Evangelistaⁱ
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

A exposição põe em debate três aspectos fundamentais para compreendermos as políticas educacionais contemporâneas: a) as determinações históricas presentes na sua definição; b) sua relação com projetos internacionais e c) os impactos na escola. O âmbito privilegiado no estudo é o da formação docente, especialmente as políticas desencadeadas no governo Lula. Quanto ao primeiro ponto – determinações históricas – tematiza-se as relações sociais de produção e a presença determinante do capital e do Estado nas propostas de políticas educacionais, tanto no nível macro quanto no micro. Exemplifica-se essas determinações nos conteúdos dos programas para o preparo docente na América Latina. Pretende-se com esse procedimento esclarecer os elos entre reconversão do trabalhador e reconversão docente. No que tange ao segundo ponto – relação com projetos internacionais – evidencia-se por meio de documentos pertinentes os interesses evocados por Organizações Multilaterais, como a UNESCO e Banco Mundial, e as políticas brasileiras de preparo do professor. Demonstra-se o propósito de um modelo de professor idealizado a ser obtido no Brasil pela saga formadora do governo Lula. No terceiro ponto – impactos na escola – discute-se os desdobramentos dessa política, não em termos didáticos, mas em termos educativos, especialmente referidos à nova pedagogia da hegemonia, cujo sentido é dado pelas demandas de produção e reprodução do capital. A ideia de professor protagonista, polivalente, flexível ou superprofessor traz importantes decorrências para o trabalho docente, intensifica-o e precariza-o. De outro lado, pretende atribuir ao professor a responsabilidade de resolver problemas sociais e econômicos. Essa estratégia perversa obscurece os interesses hegemônicos em presença, ademais de gerar no professor várias espécies de desgaste e sofrimento.

Palavras-chave: Política educacional. Formação docente. Governo Lula. Escola pública.

Introdução

O tema proposto pela Comissão Organizadora do XVI ENDIPE para discussão nessa mesa é grave e angustiante. Os três elementos que o compõem – políticas públicas educacionais contemporâneas + formação docente + impactos na escola – garantem sua complexidade e supõem um disciplinado exercício intelectual. Descortinar os interesses de classe a eles subjacentes pode levar-nos a entender as perversidades que contêm, a principal delas concretizada na ideia de que se algo vai mal na educação, e por isso o país vai mal, a responsabilidade é do professor.

Esclareço, inicialmente, que ao tratar da política educacional contemporânea tomarei como objeto de análise a política de formação docente no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) com remissões eventuais à década de 1990 e ao Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Considero crucial compreendê-la em suas múltiplas determinações, isto é, no interior das relações econômicas internacionais, dado que tais políticas concretizam uma agenda globalmente estruturada para a educação, segundo conceito de Roger Dale (2001), apropriada de modos diferentes pelos vários países. Para tal lidei com documentos legais, oficiais, nacionais, internacionais, de Organizações Multilaterais (OM), de intelectuais – embora poucos sejam aqui referidos. No caso do Governo Lula o *corpus* documental é extenso e nem sempre conseguimos avaliar o impacto de suas diretrizes na escola. Por outro lado, não podemos esquecer que tramita no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, PL 8035/2010 (BRASIL, 2010). Entre as questões que o circundam, estão as divergências governamentais em torno da atribuição de 10% do PIB para a educação (BRASIL, 2012). Ademais, temos no país diferentes instituições, de diferentes níveis, para o preparo do professor; diferentes currículos, diferentes modalidades; essa fragmentação dificulta uma análise detalhada da formação do magistério. Um último problema precisa ser considerado: o contingente de funções docentes atingem a cifra de mais de 2 milhões; quase 400.000 professores não possuem a formação necessária ao nível em que atuam (BRASIL, 2010).

O esforço que empreendi para a presente reflexão foi o de não abstrair os três elementos do debate de suas múltiplas determinações. Sem abrir mão dessa preliminar, entendo que para percebermos os desdobramentos da política educacional na escola temos que levar em conta o professor. Esse sujeito vem sendo instrumentalizado pelas

políticas educacionais; é seu alvo, embora seja apresentado como protagonista (ALVES, 2010).

As determinações da política educacional do Governo Lula

Para compreendermos a política de formação docente no Governo Lula é imprescindível um recuo ao Governo FHC e aos anos de 1990, posto que sua reforma educacional, ademais de ter atingido praticamente todas as áreas educacionais, não foi substantivamente alterada pelo governo subsequente. Articulada à reforma do Estado e ao ajuste estrutural da economia, expressões da opção política neoliberal em curso na América Latina e Caribe, seu ideário foi traçado na Conferência de Jontiem na Tailândia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Naquele momento o Estado brasileiro não apenas subordinou-se às demandas do capital-imperialismo (FONTES, 2010), mas foi parceiro fundamental na proposição de uma política educacional que tivesse em mente a formação para o trabalho simples e para as funções técnicas de nível médio ao sabor da agenda bancomundialista (LEHER, 2010). Para Neves (2004, p.1),

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

No Governo FHC a formação docente recebeu tratamento especial com a publicação de parâmetros e diretrizes curriculares, mudanças na política do livro didático, implantação de sistema de avaliação em larga escala; o governo também venceu as disputas relativas à LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), e ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Ressalte-se, ademais, que FHC afirmava que a “ação estatal” devia ser substituída pela “ação pública”, estimulando as parcerias público-privadas e criando o solo no qual cresceria desmedidamente, no governo Lula, aparelhos privados de hegemonia, de todos os tipos, arautos dos interesses burgueses. Um exemplo cristalino desse processo é o *Todos pela Educação* (MARTINS, 2009; TPE, 2012), criado em 2006, que se jacta de seus parceiros: Gerdau, Santander, Bradesco, entre outros. A “sociedade civil”, ressignificada, tornou-se *locus* de responsabilização social para a solução de problemas econômicos.

Duas heranças fundamentais de Cardoso foram continuadas por Lula: uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD. Dessas duas heranças, a segunda é a que nos interessa diretamente. No que tange ao papel do Estado no provimento do preparo docente o governo Lula foi mais pródigo, mas não necessariamente melhor.

Formação como questão de Estado no Governo Lula

Se tomarmos o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) (BRASIL, 2007a), documento fundamental, verificaremos que suas iniciativas se capilarizaram pelo país sob formas variadas. O PDE foi translúcido na enunciação do objetivo da política nacional de educação:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2007a, p. 5-6).

Sem entrar no mérito do sentido atribuível aos objetivos expostos, pode-se afirmar que tal projeto político, para ser difundido pela escola, supunha a formação do professor; para tanto o governo organizou 11 programas específicos para formação, cinco para preparo de material de estudo, um programa de estímulo à iniciação à docência no nível superior, três redes, um sistema de formação a distância, uma política de formação articulada à CAPES, um prêmio para professores, um fundo (FUNDEB), um banco de dados internacional, três programas de formação de profissionais da escola – entre eles o professor – e os programas GESTAR e PRADIME. Além disso, criou a política de editais com financiamento para formação e transformou os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs em agência de formação docente (EVANGELISTA, 2009a).

É impactante o número de programas de formação docente no governo Lula e seu direcionamento político como questão de Estado. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, PARFOR, o evidencia: “a formação

docente para todas as etapas da educação básica” é um “compromisso público de Estado” (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso I); “a formação dos profissionais do magistério” é um “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso II).

Os excertos demonstram a dimensão da tarefa de formação docente e sua subordinação ao projeto político capitalista e à nova pedagogia da hegemonia segundo expressão de Lucia Neves (2005). Pensando “apenas” em “reduzir desigualdades sociais” e “promover o bem de todos” concluímos que a tarefa que cabe ao professor é simples! Temos então uma questão sobre a qual pensar: que interesse teria o Estado ao propor que os professores deveriam realizar tamanha tarefa? Parto do pressuposto de que os intelectuais orgânicos envolvidos na proposição de tal absurdo sabem que se trata de uma grande brincadeira. De fato, corre nas suas entranhas o afã de concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual configura-se como Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados.

Os epígonos estatais investem na criação de consenso em torno da ideia de que cabe ao professor desenvolver o Brasil, fazendo parecer à sociedade que, de fato, o Estado tem interesse no preparo do professor e que isso se comprova nas mais de duas dezenas de programas de formação. Contudo, defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de “de má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional. Se consultarmos a página do MEC intitulada *Seja um professor* (BRASIL, s.d.) leremos, sob dois vídeos, a frase “a profissão que pode mudar um país!”

O processo racionalizador referido encontra seu sentido nas formulações de âmbito nacional articuladas de modo bastante orgânico com as oriundas de Organizações Multilaterais (OM) que têm na América Latina e Caribe um de seus campos privilegiados de atuação. Segundo Virginia Fontes (2010), essa relação não é de mera subordinação do Brasil ao capital internacional, mas de uma subordinação

orgânica, articulada, concertada, pactuada entre os interesses, internos e externos, do capital-imperialismo. Proposto por Fontes (2010), o conceito possibilita tanto entender a posição subalterna do Brasil nas relações capitalistas internacionais, quanto sua posição imperialista em relação a outros países, bem como sua posição na manutenção do capitalismo em nível global. Como se viu, formar o professor é uma questão de Estado.

Formação docente: rotas de criação do “novo” professor

Apesar de impossível elencar todas as políticas de formação nacionais e internacionais, é possível indicar alguns dos *slogans* que vêm sendo brandidos no país em nome da boa qualidade da educação. Para Shiroma e Evangelista (2008), o Banco Mundial, no documento *Education Sector Strategy Update* (2006), defende as redes nacionais e regionais de pesquisa para proposição e disseminação de consensos, focar o trabalho docente nos resultados e construir sentimento de pertença entre os professores. As redes, estratégicas, fariam chegar às localidades mais remotas da América Latina e Caribe as diretrizes educacionais para a formação docente, melhorando a performance dos professores. Cito a Rede Kipus de Formação Docente, criada em 2003, no Chile, por organizações, instituições, governos e pessoas interessadas na formação e busca do protagonismo docente, posto que *es una de las claves para las transformaciones educativas* (UNESCO, 2006). A Kipus, vinculada à UNESCO, “atua na reconversão docente pela interferência direta junto aos formadores de professores, isto é, junto à inteligência da área, em instituições universitárias ou de nível superior pedagógicas. Seu desiderato é oferecer condições para ‘uma formação inovadora’, que concilie demandas locais, regionais e universais” (EVANGELISTA, 2009a).

A preocupação da UNESCO com a formação docente é grande, razão pela qual dissemina a ideia de reconverter instituições e cursos de formação tendo em vista adequá-los à produção de docentes consentâneos com a reconversão do trabalhador. Evangelista e Shiroma (2008, p. 33) argumentam que difundiu-se “a imagem da educação como a causadora do atraso e da pobreza. Atribuiu-se à área educacional a responsabilidade pela crise econômica e social, pelo desemprego e pela geração do que denominaram ‘empregabilidade’”. Perguntava-se: como formar o “novo” trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o “velho” professor? A resposta é linear: para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor.

No Brasil temos exemplos dessa política na reconversão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica em agências de formação docente (BRASIL, 2008); na reconversão do professorado em agente de inclusão – concebida do modo mais gelatinoso possível (BRASIL, 2007b); na reconversão de professores para outra especialidade ou de outros profissionais para a docência por meio da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (BRASIL, 2009). Neste último caso, a reconversão a ser operada é gigante, pois pretende dar conta de aspectos como “educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” e formar professores “na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009). Ironicamente podemos dizer que só a “educação ao longo da vida” daria conta dessa expectativa (RODRIGUES, 2008).

O quarto exemplo de reconversão docente refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) que construiu um conceito específico de docência, que abarca a docência propriamente dita, a gestão e a pesquisa (EVANGELISTA, 2006; TRICHES, 2006). Vários são os problemas destas diretrizes, mas apenas alguns serão tratados – mesmo assim, de modo superficial. Um primeiro problema refere-se à produção de conhecimento como atribuição da gestão, como “produção de resultados”, “aplicação”, “uso”, “solução”. Ao subordinar a formação do intelectual da educação à do gestor, delimita-se o campo da pesquisa – sobre a prática pedagógica –, fechando seu escopo. O segundo problema diz respeito aos âmbitos para os quais o Curso forma, conduzindo à restrição da formação; por outro lado, ocorreu um alargamento do conceito de docência, estendido a toda e qualquer “ação educativa”, incluindo o “processo pedagógico metódico e intencional” (BRASIL, 2006). Os âmbitos referidos são: docência na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, Normal e Educação Profissional; gestão; pesquisa; modalidades de EJA e Educação Especial; outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Política de formação docente: quem é o “novo” professor?

O professor proposto em documentos de OM, de aparelhos de governo, de intelectuais orgânicos possui uma série de características. Não é o caso de referir todas as características e todos os documentos nos quais se encontram. Entretanto, alguns pontos precisam ser levantados para exame. Estudos realizados por Alves (2011) e Evangelista (2009b) acerca da documentação da Rede Kipus, por exemplo, ressaltam a proposição do “professor protagonista”. Na documentação da Rede, por exemplo, ressalta a proposição do “professor protagonista”, referência ao segundo foco estratégico do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe – PRELAC (UNESCO, 2002). Campos (2005, p.13-14) afirma que

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), la carta de navegación para los sistemas educativos, aprobada y firmada por los ministros de educación de la región en el 2002, destaca el papel de los docentes al definir como segundo foco estratégico “el fortalecimiento del protagonismo docente para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”

[...]

Es más, el PRELAC, alerta sobre la urgencia de crear las condiciones necesarias para que los docentes pasen de su rol tradicional de “instrumentalizadores de currículos” a autores y protagonistas como garantía de que las escuelas y las aulas sean los escenarios reales de los cambios educativos.

A Rede Kipus segue as orientações da UNESCO e procura a adesão do professor à agenda da reforma educacional cujo sentido último é dado pelo interesse de manutenção da hegemonia do capital. Nesse âmbito, o protagonismo docente seria a condição por meio da qual se operaria a reconversão docente. A ideia presente na formulação “protagonismo docente” está em que se pretende que o professor seja “protagonista” de sua própria alienação. Quanto mais o professor encaminhar os desígnios da reforma, mais estará distanciado dos comprometerimentos históricos de sua função social. A proposta de reconversão docente é ambiciosa:

implica integrar las competencias cognitivas y emocionales de los docentes, estimular la complementariedad de la formación inicial con la la formación en servicio, centrándose en la producción de conocimientos a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas [...], incentivar una carrera docente [...], fomentar una evaluación del desempeño docente [...].

Incentivos a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes que utilizan la Internet [...] Capacitación de docentes [...] en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social.
Creación de redes de apoyo y centros de recursos. (UNESCO, 2002, p.16-18).

A sobrecarga do professor resta evidente, razão pela qual é muitas vezes denominado de professor flexível, poliprofessor, multiprofessor. Para Triches (2010), tanto as diretrizes de OM quanto as DCNP indicam que se trata da construção do *superprofessor*. Se entre as consequências desse modelo podemos contabilizar a intensificação e a precarização do trabalho docente, devemos também entender que o fulcro de sua definição reside na racionalização que assinalamos antes: o *superprofessor* é por portar o poder de resolver os problemas sociais e econômicos. Essa estratégia perversa obscurece os interesses hegemônicos em presença que, de fato, definem as políticas educacionais e conduzem o professor a várias espécies de sofrimento, posto que ele se depara cotidianamente com declarações sobre sua “alegada incompetência” e sua alardeada responsabilidade na produção de alunos fracassados e desempregados.

O impacto dessas políticas no interior da escola se expressam não só no alargamento exponencial das tarefas docentes, mas em todas as formas de responsabilização que lhes são imputadas. A nova pedagogia da Hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital, invade a escola de modo subliminar. Diferentemente do que poderíamos pensar, essa pedagogia não se restringe à formação da consciência do professor; ela está viva nas salas de aulas lotadas, na ausência de bons salários e planos de carreira para todos, na ausência de bibliotecas, na ausência de professores efetivos, na ausência de professores auxiliares, na ausência de equipe técnica, na ausência de condições infraestruturais de trabalho, na ausência de acesso à cultura, na ausência de acesso às livrarias, e em muitas outras ausências, inumeráveis.

Conclusões preliminares

O novo perfil docente proposto pela agenda da reforma na região da América Latina e Caribe dos anos de 1990 para cá sustenta-se sobre a perspectiva de que os professores são objetos e, portanto, passíveis de serem reconvertidos. A adjetivação de obsoleto ao professor desconsidera sua capacidade de pensar coletivamente, de projetar um futuro não sufocado pelos interesses capitalistas.

As questões que levantei pretendem contribuir para a abertura de novas indagações acerca das políticas de formação docente, estratégica e objeto cotidiano de preocupações por parte do Estado e de Organizações Multilaterais. Retomo aqui uma formulação de Shiroma e Evangelista (2007, p. 533) acerca do “professor obstáculo”. As autoras indicam que “Nos discursos divulgados pelas agências multilaterais, o docente está sendo construído como professor obstáculo, como se verifica na passagem seguinte: ‘o professor sabe tudo deverá dar lugar a um professor que se propõe aprender, e o professor obstáculo tornar-se-á um professor agente da inovação’ (Costa, 2005).” Reconverter o professor – de empecilho a agente – da reforma educacional, do “desenvolvimento do Brasil” exige do Estado a implementação de estratégias de (con)formação diferentes. Um se colocam no plano da capacitação profissional; outras na de sua atuação profissional.

As características esperadas do professor incluem “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 539). Em outras palavras, pede-se ao professor que abandone qualquer hipótese de autonomia em relação aos seus objetivos e ao sentido de seu trabalho. De outro lado, o advento do novo gerencialismo escolar (SHIROMA, 2006) e as restrições que impõem à escola também fazem parte do processo de reconversão docente, não propriamente pela formação mas pelo dobramento de sua energia física e mental à burocracia que invade a escola.

Mais do que colaborar para a proposição de políticas públicas para a educação, os intelectuais da academia deveriam responder ao desafio de produzir uma crítica consistente dessas políticas e colaborar para a nossa constituição – pesquisadores, professores, brasileiros – como sujeitos históricos, defensores tenazes da dimensão pública da escola, da qual não deveríamos abrir mão em nenhuma circunstância. É por meio da escola pública que o conhecimento, como direito social, pode ser socializado e apropriado pelas classes subalternas.

A rejeição das estratégias de privatização da escola pública pelos interesses dominantes é urgente. E esta é uma tarefa que diz respeito a todos que estamos nesse plenário.

Referências

ALVES, Mari Celma Matos Martins. *Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe: do protagonismo à subordinação*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC. 2011.

BANCO MUNDIAL. (ESSU): *Education Sector Strategy Update*. Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (final draft), 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Seja um professor*. S.d. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL, MEC. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolo4.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. Edital Nº. 02 de 26 de abril de 2007b. *Programa de formação continuada de professores na Educação Especial*. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_formacao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de lei 8035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Governo insiste em investimento total de 8% do PIB em educação, diz relator*. 2012. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/414289-GOVERNO-INSISTE-EM-INVESTIMENTO-TOTAL-DE-8-DO-PIB-EM-EDUCACAO,-DIZ-RELATOR.html>. Acesso em: 15. Abr. 2012.

CAMPOS, Magaly Robalino. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. 2005. In: UNESCO/OREALC. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay*. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, Eneida Oto. Redes para reconversão docente. In: Alexandre Felipe Fiuza, Gilmar Henrique da Conceição (Org.) *Política, Educação e Cultura*. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-54.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

EVANGELISTA, O. *Almas em disputa*. Reconversão do docente pela ressignificação da educação. Relatório de Pesquisa. Bolsa CNPq. Florianópolis-SC: UFSC, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação docente no Governo Lula: primeiras reflexões*. Florianópolis: UFSC, mimeo. 2009a.

EVANGELISTA, Olinda. REDE KIPUS E RECONVERSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. In: *Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009b. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas DCNP. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Vol. 1, n. 2, p.178-203, Set. 2009.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital- imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

LEHER, Roberto. Educação no governo lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. RJ: Garamond, 2010. p. 369-412.

MICHELS, Maria Helena. *O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva*. Florianópolis-SC: UFSC, 2009. Mimeo.

NEVES, L. M. W. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. Trabalho apresentado no GT Estado e Política

Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

NEVES, Lúcia M. W. (Org.) (2005). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã. 312p.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. *Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Santa Maria: UFSM; CD-ROM, 2006, p. 1-12.

SHIROMA E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4.ed. RJ: Lamparina, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i1.021028>.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao Longo da Vida: a eterna obsolescência humana*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010.

UNESCO. PREAL. *Proyeto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em 15 fev. 2010.

UNESCO. *Quiénes somos*. Kipus, Red docente de América Latina y el Caribe. 2006. Disponível em: <http://www.unesco.cl/kipus/2.act> . Acesso em: 5 mar. 2008.

ⁱProfessora no Departamento de Estudos Especializados em Educação e no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO. www.gepeto.ced.ufsc.br. olindaevangelista35@hotmail.com.