

A LEI DE DIRETRIZES E BASES E OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: INFLUXOS A PARTIR DA INSERÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO BRASIL

*Lourdes Rafaella Santos Florencio
Tereza Maria da Silva Ferreira
Francisca Karla Botão Aranha*

Introdução

A década de 1990 foi marcada pela consolidação de reformas, centrada na minimização do papel do Estado, no que concerne as Políticas Públicas. Nessa seara, a formação humana torna-se uma preocupação latente, haja vista o estabelecimento de padrões novos, resultantes das aspirações tecnológicas.

No campo da Educação, essas aspirações traduzem a crise do modelo *taylorista/fordista* que, ao longo da segunda década do século XX, são fragilizadas pela sua inoperância junto às inovações do mundo do trabalho e pela fragilização da política do Bem-Estar Social.

Desde o final dos anos 1970, com a crise do Estado de Bem Estar Social¹, o neoliberalismo já vinha sendo pautado e consolidou-se com a implantação de reformas do Estado em vários países da Europa e do mundo. No Brasil, bem como em outros países da América Latina, as políticas neoliberais estão estreitamente ligadas à dívida externa (ANDERSON, 1996). As reformas do Estado brasileiro ganham um maior alinhamento neoliberal a partir da década de 1990. Refletindo sobremaneira

¹ O Estado de Bem-Estar Social foi uma estratégia de realinhamento do sistema capitalista ao final da Segunda Guerra Mundial, marcado pelo desenvolvimento dos processos de industrialização dos países mais desenvolvidos e a ampliação de garantias sociais, especialmente no campo da Saúde e da Educação.



no campo educacional, através da retificação das Políticas Educacionais as orientações dos organismos internacionais (EVANGELISTA, 2013).

Ao analisar a Política Educacional Brasileira, mesmo que sucintamente, é preciso dissertar sobre elementos constitutivos para as ações do Estado, vista dessa forma como um campo de disputa ausente de neutralidade e difusor de práticas sociais. Examinar o campo educacional na contemporaneidade demanda também uma apreensão sobre aspectos políticos e econômicos, considerando-se as difusões do Neoliberalismo e suas expressões de mundo globalizado que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 42) refletem, entre outras coisas, nas “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado”.

Neste ensaio buscou-se fazer considerações sobre as reformas educacionais brasileiras desde a década de 1990 e, em especial, sobre os reflexos das orientações dos Organismos Internacionais na constituição da Lei de Diretrizes e Bases e por sua vez, na formação e condição de trabalho dos professores.

A concepção dos organismos internacionais e sua atuação no campo educacional

É, após a Segunda Guerra Mundial, que o epicentro político-econômico transfere-se da Inglaterra para os Estados Unidos da América, o qual adota, freta a polarização entre capitalismo e Socialismo, uma política desenvolvimentista junto aos países, alimentada pela minimização das desigualdades sociais. Com o objetivo de disseminar esse ideal é que foram criados, segundo Roberto Leher (1998), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Inter-

nacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em 1944. Inicialmente com o intuito de financiar a reconstrução dos países após a Segunda Guerra, sendo mais tarde incorporadas outras instituições que se apresentam como promotoras de desenvolvimento socioeconômico.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde sua fundação em Paris em 1946, apresenta interesse pelo campo educacional. A absorvência da UNESCO pelo Banco Mundial, ainda segundo Leher (1998), deu-se em consequência da retirada de recurso da Inglaterra e dos EUA, principais financiadores. Foi entre os anos de 1968 e 1981, na gerência de Robert McNamara, que o Banco Mundial congregou várias organizações internacionais e definiu como linha de atuação a garantia dos serviços básicos, como saúde e educação, por meio dos Estados Nacionais (LEHER, 1998).

Os países de Terceiro Mundo amargam na década de 1980, o endividamento ocasionado pela dívida externa, cenário favorável para que o BM estabelecesse nas renegociações, cláusulas voltadas para as políticas públicas, entre elas a Educação. Melo (2003) pondera que o modelo educacional cultivado pelo projeto neoliberal para os países de terceiro mundo está assentado na integração, assim como pela imposição para novos empréstimos, porém, sua implementação se concretiza de forma excludente, como afirma a autora:

[...] em muitos casos (a integração) provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes; estimula a privatização competitiva em diversos níveis; restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso a conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, se tornando uma educação cada vez mais seletiva. (MELO, p. 119).



No caso do Brasil, essas reformas se deram de forma mais concentrada a partir da década de 1990, configurando-se, assim, a minimização do papel do Estado quanto às políticas públicas. Sobre a educação, as políticas educacionais são criadas em estreita relação com as análises e relatórios fomentados pelos organismos internacionais. Dentre os documentos, destaca-se o relatório da Conferência de Jomtien na Tailândia, em 1990, que teve como resolução a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada conjuntamente pelo Banco Mundial, PNUD, UNICEF e UNESCO.

Este evento foi o marco a partir do qual nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas para a “Educação para todos” (education for All, EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (SHIROMA, EVANGELISTA e MORAES, 2003, p. 57).

São vários os estudiosos que identificam a Conferência de Jomtien como marco das reformas neoliberais nos países da América Latina e do Caribe pautadas na minimização das desigualdades que encontram na educação elementar seu reduto, “apegaram-se mais a tradição da conservação e da melhoria que o desafio de reestruturar e transformar.” (TORRES, 2001).

Dentre as táticas propostas na Conferência se podem destacar a preocupação em garantir as condições básicas para inclusão de todos (mulheres, adultos e deficientes) nos processos de aprendizagem, tendo como meta a erradicação do analfabetismo. Para isso, o referido documento salienta

a necessidade de se construir as condições necessárias para o aprendizado, destacando inclusive a importância da nutrição, além é claro, da melhoria no atendimento escolar.

A partir da Conferência de Jomtien, são múltiplos os documentos que serão publicados à guiza de orientação para o campo educacional. Apontamentos que versam sobre vários setores da Educação. Pode-se dizer que as diretrizes dos organismos internacionais

[...] reflete-se uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 19).

Se voltando ao campo nacional, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se tem início as reformas educacionais, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 que, na análise de Braz (2008, p. 70), o financiamento educacional foi completamente reorganizado centrando

[...] recursos na universalização do Ensino Fundamental. Modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, priorizando recursos para o Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores

A LDB nº 9.394/96, à revelia das anteriores, teve uma maior participação popular quando a construção de uma proposta, possibilitadas a partir da criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola. A proposição que emergiu desse espaço foi apresentada como projeto de lei, através do deputado Octávio Elyσιο, a câmara dos deputados, antecipando-se ao poder Executivo.



É apenas em dezembro do ano de 1996, após vários debates e também, involuções, que foi aprovada no Senado a atual Lei de Diretrizes e Bases. A constituição da referida lei é marcada por avanços e retrocessos, uma substitutiva da proposta inicial redigida pelo então senador, Darcy Ribeiro.

Embora a LDB tenha acolhido os influxos neoliberais, algumas reivindicações dos movimentos engajados com a construção de uma educação pública e de qualidade, podem ser visualizadas. A saber: um entendimento amplo sobre a concepção de educação; a amarração da finalidade da educação ao exercício de cidadania; a garantia de todos à educação e o dever do Estado quanto a sua garantia; a gratuidade do ensino público; a descentralização e articulação, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, quanto a sua gerência, entre outras.

Dias depois foi instituído ainda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Lei nº 9424/96

Foram inúmeras as alterações na educação brasileira após a promulgação da LDB nº 9394/96 desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, neste último, destaca-se a formação de professores, a qual será abordada mais à frente. Na Lei de Diretrizes e Bases, o sistema educacional é dividida em Educação Básica e Superior. A educação básica é composta pela Educação Infantil, Fundamental, as quais passam a ser responsabilidade dos municípios e o Ensino Médio sobre responsabilidade dos Estados e Distrito Federal. Ainda assim, o mesmo documento incumbe aos Estados o compartilhamento com os municípios da responsabilidade pelo Ensino Fundamental.

Como se pode observar, a influência dos organismos internacionais torna-se nítida a partir da criação do FUNDEF. Esse fundo contábil distinguiu o financiamento do Ensino



Fundamental, nível prioritário do governo FHC, para Saviani (2008) a Lei nº 9424/96 poderia ser caracterizada como uma legislação complementar à LDB/96.

A Constituição Federal de 1988, em artigo próprio, já dispunha que a “União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. A Emenda Constitucional nº 14/96 define que União exercerá

[...] função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados,

ou seja, a União garantiria o mínimo necessário para atenuar a disparidade nos recursos entre Estados e Municípios. Como previsto na CF/88, Estados, Distrito Federal e municípios devem destinar 25% de suas arrecadações para a Educação. Quando a distribuição, esta é feita a partir do valor por aluno e a União teria a função apenas complementar o valor, caso o obtido fosse inferior ao mínimo estabelecido. Realce que, ainda segundo a lei do FUNDEF, 60% do valor obtido estavam reservados para pagamento dos professores em exercício no ensino fundamental.

A partir das mudanças na legislação educacional a partir da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, a LDB nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 e a lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, são várias as alterações ocorridas no campo educacional, a saber: a descentralização da gestão e gerência dos recursos financeiros; mudanças curriculares com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s; o fortalecimento do sistema de avaliação de desempenho dos alunos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, além da criação de muitos outros que emer-

gem com o objetivo de avaliar alunos de todos os níveis de ensino; além da preocupação com a formação docente que, na LDB nº 9394/96, é utilizada a expressão “formação de profissionais da Educação”.

Ao analisar o Ensino Fundamental, Aguiar (2002, p. 74) sintetiza as inúmeras medidas tomadas ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, pondera que:

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Emenda Constitucional nº 14; a fixação dos parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental, infantil e indígena, referência para professores e para a seleção de livros didáticos; a avaliação prévia da qualidade do livro didático a ser adquirido e a ampliação de quatro para oito séries do ensino fundamental; a criação de um canal exclusivo via satélite para capacitação e apoio ao trabalho de professores e o envio de Kit tecnológico a 50 mil escolas (TV Escola); envio de recurso federal diretamente às escolas por meio de associações de pais e mestres, que administram o dinheiro (Programa Dinheiro Direto na Escola); implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem para alunos com alta defasagem idade-série, atingindo, em 1998, 1.200 mil alunos; desenvolvimento de um programa de informatização das escolas, com envio de 30 mil computadores e treinamento de 8 mil professores-multiplificadores; municipalização da merenda escolar, com envio de recursos diretamente para mais de 4.500 municípios.

Como já constatado por autores como Cury (1996), Frigotto (2013), Freitas (2011, 2013), entre outros, as políticas educacionais brasileiras implementadas pelo governo FHC seguem fidedigna orientação dos organismos internacionais para a educação. Essas medidas assinalaram a formação docente brasileira, especialmente ao longo dos oito anos do

governo Lula, associadas a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

É sob o governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), que a formação de professores passa a ser centro de pauta nas políticas educacionais. Antes de pontuá-las, é importante que se faça rápidas considerações sobre três planos desenvolvidos no programa de educação, a saber: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; Plano de Metas Todos pela Educação e Plano de Ações Articuladas – PAR.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, divulgado em abril de 2007, reunia vários programas em prol da melhoria da qualidade do ensino brasileiro em regime de colaboração com os municípios, a partir de quatro eixos de atuação: Educação Básica; Alfabetização e Educação Continuada; Ensino Profissional e Tecnológico e Ensino Superior.

O PDE deve ser visto em sintonia com a FUNDESCOLA, esta, por sua vez, ao Banco Mundial. Saviani (2007) analisa as configurações do PDE apresentando as bases de sustentação do mesmo, trazendo uma importante reflexão sobre o contexto histórico em quem o Plano fora lançado. Segundo o autor:

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Grupo Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (2007, p. 1243).



O movimento Todos pela Educação, criado em 2006, tem como principal bandeira a garantia da qualidade da Educação Básica nacional. Ganha ênfase as instituições financiadora do movimento marcada pela ingerência da iniciativa privada. O governo assinala seu compromisso com este movimento ao incorporar suas propostas, lançadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, executadas através do PDE.

Articulado ao PDE, encontra-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Também lançado em 2007, o IDEB configura o modelo avaliativo da educação brasileira, tem o intuito de medir o desempenho através de exames uniformes e de indicadores de fluxo. Ordenado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais – INEP, a qualidade da educação básica é medida através da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. As metas a serem alcançadas, numa escala de 0 a 10, foram baseadas no índice educacional internacional através do PISA/OCDE. É nesse sentido que o IDEB torna-se imperativo para o desenvolvimento do PDE, haja vista a possibilidade de monitoramento da execução do plano.

Para garantir que o PDE e Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação alcançassem todas as unidades educacionais, tendo em vista o regime de colaboração, é criado o Plano de Ações Articuladas – PAR, como o conjunto de ações que disponibiliza apoio técnico ou financeiro a fim de garantir o cumprimento das metas. Para Oliveira, foi através do PAR que

[...] o governo federal buscou, por meio do Ministério da Educação, a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil (2011, p.328).

Nas orientações voltadas para os comitês locais o Plano de Ação Articulada é definida como:

[...] uma estratégia de planejamento da política educacional do município, fundamentada no diagnóstico da educação municipal e com foco no alcance das metas e diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Com o PAR, os Municípios definem as necessidades e prioridades da sua rede e passa a receber do Ministério da Educação, por meio do regime de colaboração, o apoio mediante ações de assistência técnica e financeira. (BRASIL, 2010, p. 8).

Pode-se dizer que, em certa medida, as ações do governo Lula não se deslocam das já estabelecidas pelo governo de FHC, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas, reverberam as orientações dos Organismos Internacionais, embora o governo do Partido dos Trabalhadores tenha como sustentáculo discursos de igualdade social.

Um dos campos ação indicado pelos três planos é a necessidade de adequada formação docente, em conformidade com a LDB nº 9394/96 a qual define 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 (BRASIL, 2015).

Antes de pormenorizar as políticas de Formação de professores, vejamos as orientações identificadas nos relatórios da OCDC.

A gerencia da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDC) sobre o campo da formação docente

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDC foi fundada em 1960, é um órgão internacional que se propõe a promover o fomento de políticas pú-



blicas. Na sua composição conta com 34 países, o Brasil não é membro mais mantém relação assim com mais de 70 países.

A análise em especial das investidas da OCDE no que concernem as políticas de formação de professores dar-se pelo desenvolvimento do exame internacional de desempenho escolar através do Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos – PISA, que se realiza a cada três anos, avaliando as áreas de matemática, leitura e ciência, construindo, assim, um ranque entre os países participantes. Frente aos resultados das avaliações, a mesma entidade se propõe a analisar e fazer proposições aos países com índices indesejados, as quais, via de regra, enfatizam a formação docente como elemento essencial para o bom desempenho discente.

O Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS, também desenvolvido pela OCDE, tem como principal objetivo, acompanhar a formação e condições de trabalho dos professores. O Brasil participou pela primeira vez deste programa em 2007.

A OCDE tem como prioridade a formação, qualificação e empregabilidade. Nessa perspectiva, o professor é desafiado a desenvolver práticas educativas alocadas nas atuais demandas do mundo globalizado, apregoando a expectativa de “novas” Escolas e “novos” professores, discurso esse transcrito pela eficácia. Em concordância com Maués (2009, p.479), pode-se dizer que:

[...] as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização.

Em consequência dessas políticas, pode-se perceber a circulação de pensamentos, desejos e investidas para a construção do professor enquanto figura eminentemente profissional. Dessa demanda, surgem duas situações, que em muito se contradizem, a primeira diz respeito ao abissal aumento de curso de licenciatura em nível superior e, conseqüentemente, o aumento de professores em formação. O segundo refere-se ao aligeiramento dessas formações que, muitas vezes resumem-se apenas a aulas e distanciam-se da oportunidade de vivenciar outros círculos do ensino superior, a exemplo, o espaçamento da Pesquisa e Extensão.

Em 1996, o OCDE divulga um relatório intitulado “Professores são importantes – Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”. Ao abordar sobre a necessidade de formar um maior contingente de profissionais, haja vista a crescente demanda e circulação de sujeitos, o documento ajuíza que:

[...] os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações (OCDE, 2006, p. 3).

Essas variações quanto ao perfil profissional dos educadores também são sinalizadas quando versam sobre o desafio de construir novas culturas escolares, identificadas a partir dos desempenhos avaliativos já mencionados. Nessas condições, a própria OCDE se propõe a auxiliar na formação dessas novas práticas, em que o supracitado documento tem por objetivo “Sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes; Identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem-sucedidas; [...] Identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas” (2006, p. 235).



É com base nesses indicativos, particularmente com anseio de formar professores eficazes que as políticas de formação docente seriam construídas no Brasil, abalizadas pelo indicativo de que o momento de formação profissional é uma “[...]” oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (OCDE, 2006, p.8).

As iniciativas quanto à formação docente no Brasil, embora de forma bastante tímida, já vinham sendo ressaltadas desde a promulgação da LDB nº 9394/96, mas é no governo Lula que se vivenciou seu apogeu. Como aponta Aguiar (2010), esse governo buscou concretizar as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) onde se contabiliza a criação de Universidades Federais e a ampliação dos Institutos Federais de Ensino Superior – IFES, em um processo de interiorização do ensino superior, com destaque para a região Norte e Nordeste do país. Sem esquecer-se do já explanado Plano de Desenvolvimento Educacional que teve o papel de “[...]” estabelecer conexões entre a educação básica e a educação superior, ao assumir que o Estado tem compromisso com o processo educacional.” (2010, p. 723).

O PDE cooperou para edificação de ações como a Pró-docência; a ressignificação da CAPES; a construção e fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil – UAB e a oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

A política educacional do governo de Dilma Rousseff (desde 2011) vem dando continuidade ao projeto desenvolvido pelo Governo Lula, ambos do Partido dos Trabalhadores. Em 2012, o MEC passou por uma reestruturação em que a formação docente passou a ser de responsabilidade dos Órgãos em uma coordenação geral, como era feito anteriormente.

Considerações finais

Como se pode perceber neste ensaio, a educação é pauta na agenda dos Organismo Internacionais, com propostas planejadas e diluídas nas plataformas de governos de países centrais, mas também de países periféricos, como é o caso do Brasil. Essa proeminência pode ser associada a necessidade de construção de bases intelectuais e mão de obra qualificada, contenda a ser alcançada para o desenvolvimento do Neoliberalismo nos paradigmas da globalização.

Nos documentos analisados, observa-se a preocupação em criar novas definições para a Escola dos países de terceiro mundo, com propostas que vão desde os conteúdos a ser ensinados até o modelo de formação dos seus professores, marcados pela construção de complexos sistemas de avaliação e o ranqueamento dos seus resultados.

É nessas circunstâncias que a formação de professores torna-se assunto central nas orientações dos Organismos Internacionais, sobretudo da OCDE. Nesse estudo, pode-se fazer uma aproximação entre as diretrizes para formação de professores da supracitada entidade e as ações governamentais brasileiras, especialmente na gestão de Luís Inácio Lula da Silva.

Está em curso, no Brasil, uma delicada crise econômica e política, inclusive com tramitação de *impeachment* da atual presidente. A educação já sente seus reflexos com o prenúncio de corte de verbas e suspensão de programas como o PIBID, a não abertura de novos concursos para docentes, bem como de novos cursos de licenciaturas, o que se faz refletir sobre as limitações e prioridade do Neoliberalismo quanto ao campo educacional.



Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. *Espaço da gestão na formação do profissional de educação*. In: MACHADO e FERREIRA. *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão*. In: *Educação e sociedade: Revista de Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, n. 112, v. 31, 2010. p. 707-727.

ANDERSON, Perry. *Balço do neoliberalismo*. In: A. BORÓN, *As políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BURBULES, Nicholas; C. e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: uma introdução*. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. *Política de formação docente no governo Lula (2002-2010): Relatório de Pesquisa*. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado), São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

MAUÉS, O. C. *A política da OCDE para a Educação e a formação*. In: *Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste [EPNN]*, 19. 2009. João Pessoa (AL). Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 2003.



OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 abr., 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, 2008.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TORRES, Rosa. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

